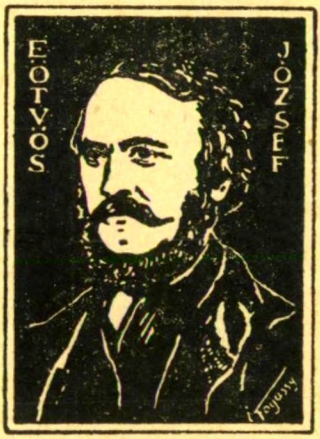
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



V. évfolyam. 1941. máj.-jún. 5-6. szám.

A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.

Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Gróf Teleki Pál.

1941 április 3-án, egy tanítási órán, felelés és magyarázat között hallottam meg: Teleki meghalt. A döbbenet, a veszteségtudat és rémület sajátságos érzés-vegyüléke mellett, ami egyetlen pillanat alatt átsuhant rajtam, rögtön megvillant előttem szüntelenül visszatérő és sok-sok variációban hangoztatott gondolata: a földön minden egyéni, sem térben, sem időben vissza nem térő. S mi azon a napon azt az ember vesztettük el, aki legkifejezőbb megvalósulása volt saját gondolatának.

Túlságosan rövid idő telt el a halál híre óta, semmint hogy rendezni tudnám magamban azt a rengeteg élményt, okulást, egyéni életsorsomba belenyúló hatást, államférfiúi tettet, politikai magatartást, könyvhalmazt, arckifejezést és a magyarság nemzeti horizonján ívelő pályafutást, ami mind-mind Teleki Pálra utal s amelyek mögött az Ember van, most már örökre megfelelve minden reá szegzett kérdésre s elvégezve most már mindazt a munkát, amire Isten elküldte közénk. A hangja, ez a különös magyaros-arisztokratikus hang, még a fülemben cseng; alig néhány hete a viszontlátásig búcsúzott tőlünk, egyenkint szólt hozzánk, akiket egyénileg választott ki munkatársaiul, nevünkre emlékezett és fejből mondott adatokat, a ködbe burkolt Dunára nézett aztán és elgondolkozott néhány pillanatig . . . Nem gondoltam volna, hogy utolszor látom. Valóban, minden oly közel van még s zavarban vagyok, mikor döntenem kell: e ragyogó kristályokból összeillesztett és most már újra elemi részeire hullt emberi egységnek, mozaik-remeknek melyik részére irányítsam a figyelem fényét? A nagyság, ha túlságosan közelre kerül, káprázatat. E káprázat alighanem sokáig fog tartani, s azok számára, kik éveket töltöttek együtt vele, akik hallották rakétázó gondolatsorait, látták elmélyedni őt nagy problémák kicsiny részleteibe, hogy váratlanul felkönyökölve egy térképlapról, az élet metafizikai kérdéseire csapjon át szava, — ezek számára egész életükön keresztül oly közeli kolosszus lesz Teleki Pál, hogy perspektivába állítani szinte képtelenek.

Mégis, hadd mutassam be őt néhány oldaláról és úgy, amint én láttam őt: nem a politikus, nem a közéleti harcos, vetélytárs, ellenző vagy kérelmező szemével, hanem annak pillantásával, aki előtt talán leginkább feloldódó mivoltában élt: a mesterre függesztett tekintetű tanítvány szemével.

Tizenkét éve ismertem meg. Furcsa, de a férfit fedeztük fel benne legelőbb. Volt valami gyors mozdulataiban, világosságot kereső beszédmodorában, hanghordozásában, azokban a szavakban, amiket fiatal tanítványaihoz intézett, hogy a lényegeset megismerje bennük, az ösztö-

nös és állandó teljességre törekvésben, a meg-megújuló küzdésben, melylyel százszor és százszor nekilendült egy problémának, a viaskodásban, amit tudományos célkitűzéseiben az anyag és az ember tökéletlenségeivel vívott, volt valami a szeme villanásában, mikor sokszor hosszú órák tanácskozásai után egy pillanat alatt föltűnt előtte a megoldás vagy a kergetett igazság, — volt valami a heves és kifejező kézmozduiatokban és az atmoszférában, amit maga körül teremtett, amire mindig csak azzal a ténymegállapítással tudtam reagálni: ez az igazi férfi! Most már — évek multával, tapasztalatok bővültével — azt is hozzáteszem, hogy uralomra termett férfi volt, férfi Faust vagy Ádám értelmében, ki százszor győz vagy bukik, de mindig a küzdelemre vágyik, mert alkata szerint az életé. Tíz éve annak, hogy egy téli este szemináriumi csöndjében Humboldt könyvét, a Cosmost, beszéltük meg, Teleki Pál s néhány hallgatója. Emlékezem, a földrajzi tárgyakon régen túlröppentünk, mint mindig, ha többet időzött velünk, s a Föld élete és az ember élete közötti párhuzamot próbálta velünk megvonatni. *„Mert mi is az élet?"*, kérdezte elgondolkodva, inkább önmagától, mint tőlünk. *„Változások sorozata és küzdelmeké"*, szaladt ki a számon. A professzor rámnézett, megbiccentette a fejét és lassan felelt: *„Inkább a küzdelmeké, mint a változásoké, mert a változások ismétlődnek, de a küzdelem örök"*. És ekkor emelt hangon hozzátette: *„A férfi feladata pedig mindig a küzdelem, már csak azért is, mert a küzdés: élet, a nyugalom pedig: halál!"* Azt hiszem, soha nem felejtik el ezt a mondatot azok, akik akkor együtt voltunk.

Látom, messszire kanyarodom már. Emlékeket idézek, amikben ifjúság és hangulat játszották a tündéri kisérőzenét és professzort idézek, pedig Teleki Pál a mai ember szemében régóta nem a professzor volt — bármennyire is tanítója, nevelője akart lenni nemzetének —, hanem a *homo politicus*. Nevének hallatára felkavarognak az 1938-as komáromi tárgyalások izgalmas idői, az 1940. augusztusi hetek; trónok és országok összeomlásának, háborúknak, tengeri csatáknak, egymást kergető híreknek, mindig szebb jövőt igérő és egyre rútabb jelent hozó Európának harcos embere volt ő. Első miniszterelnöksége idején, 1921-ben, egy szétomlott birodalmi gondolat töredékéből kisérelt átmeneti hajlékot megépíteni a magyarság számára, majd az erőgyüjtő visszavonultság következett életében — s mi, Szerb-utcai földrajzi intézet helyiségeiben otthonosak, jól tudjuk: mennyire fontos politikai misszíókat töltött be Teleki Pál Spanyolországban, Németországban, Finnországban, Itáliában a látszólagos visszavonultság, politikamentesség idején is —, majd életének delén túl, betegen, és csak a halhatatlan szellem lobogásától hajtva lépett újra 1938-ban az aktív politikai élet porondjára. Aki minden tettével a nemzetet akarta nevelni, forma szerint is kultuszminiszterré lett, ám a Sors még többet követelt: egészen vezetőjévé kellett válnia az ország hajójának. A Sors nagy jutalomban részesítette. Megérhette az országgyarapodás ismétlődő, mámoros ünnepeit s érezhette, hogy nagy része van a diadalokban. A letiportság szörnyű évei után láthatta az ujjáéledést s az isteni igazságszolgáltatást. Körülöttünk láthatatlan kezek írták fel sorban az országok falára az ítéletet, mi Isten különös kegyel-

méből megmaradtunk s a mai napig még a háborún is kívül maradtunk. Teleki Pálnak, a homo politicusnak, nagy része van ebben s majd a késő évtizedek történetírói fogják megállapítani helyét az országépítő nagyok, Martinuzzi, Bethlen, Teleki Mihály, a Rákócziak s a Tiszák között.

Életművével, szavaival és tetteivel egyaránt nemzetnevelő volt Teleki Pál. Nemzetnevelő, abban az értelemben, ahogyan azt Imre Sándor foglalta rendszerbe és nemzetnevelő abban a magyar megnyilvánulásban, ahogyan Zrinyi és Wesselényi, Mikes és Szabó Dezső, Kossuth és Széchenyi forrt eggyé a fajta izzó szeretetében különböző, sőt ellentétes eszközökön keresztül. Gróf volt, de az egész magyarság sorsát szívén hordozta, egyetemi professzor volt, de testvérének tartotta a tanítót és állandóan azt hirdette, hogy nincs különbség a kötelességüket híven teljesítő magyarok között. Szociális kezdeményezéseivel a kor ezernyi gátlásai szálltak szembe, irtózatos mélységekből kezdte felemelni emberi sorsok felé a magyar föld proletárjait. A Táj- és Népkutató Intézet életrehívásával hivatalos programmá tette a falukutatást, s akinek módja volt beszélgetni ennek az intézménynek a vezetőivel, megérezhette, hogy *több* ez egy új hivatalnál: hivatásvallás és izzó lelkesedés fáklyája, melynek tüzét lélekről-lélekre vitte tovább a Telekitől kiindult segítő akarat és jó szándék.

A mult még tulságosan közel van ahhoz, hogy objektív szemmel és *mindent* meglássunk, ami Teleki alkotása volt. Hálánk iránta mégis önként értődő már ma is: viharok közt vezette zátonyrafutás nélkül az ország hajóját, alacsony jelszavakat hordozó és tömegmorajlástól hangos korban a szellem emelkedettségét, az egyén örök értékeit hirdette, de úgy, hogy valóságokkal bizonyította be az iránti érzékét is, ami maradandó a mostani korban: a szociális megértés. Épített és nem rombolt, egész egyénisége évszázadok átfinomult kultúrájának levegőjét lehelte. Benne volt Erdély, Hungária, az örök, és az az Európa, mely most a szemünk láttára süllyed el.

Öreg korában ragadta el tőlünk a halál, de öregsége nem a horatiusi morc öregség volt, a terhet roskadtan s mégis makacsul hordozóké, mert szemében s szellemében mindvégig ott égett az ifjúság örök varázsa: a hit a holnapban és a reménység az ideálokban. És jó vezetőhöz illően helyén maradt az utolsó pillanatig: mások jobbra vagy balra, de egyaránt vihartól védettebb fedezékbe húzódtak, ő mindvégig vállalta a legnehezebbet, amit csak 1941-ben magyar ember vállalhat: a felelősséget jelen és utókor előtt. Példát adott mindnyájunknak a kötelességvállalásra; életével és halálával egyaránt eszményeket szolgált.

Egyének lelkének lírája és tömegek fájdalma sírt együtt Teleki Pál kihült teste felett. Ám lelke, mely most már, levetve az anyag romlandóságát, végtelen távolságokba röppent a keserű levében forgó Föld fölé, lelke, mely eggyéforrott az elmult évek magyar géniuszával, — köztünk marad. Majd, ha a halotti virágok és halotti beszédek barokos pompája eloszlik, majd, ha leülepszik mindaz, ami most látásunkat zavarja és csupán az érzelemre hat, majd akkor ki fog válni a tömegből egy kicsiny csapat, ahol a szivekben tovább él Teleki Pál tanítása.

Ezek majd szavakon túlmenő tettekben is megpróbálják tovább építeni az ő megkezdett művét és vallani fogják Berzsenyivel és Teleki Pállal együtt a nagy magyar gondolatot, mely nemzetünk fennmaradásának egyetlen záloga:

„Ordítson orkán, jöjön ezer veszély:
Nem félek. A kürt harsogását,
A nyihogó paripák szökését
Bátran vigyázom. Nem sokaság, hanem
Lélek s szabad nép tesz csuda dolgokat.
Ez tette Rómát föld urává,
Ez Marathont s Budavárt híressé".

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

A tehetségesek iskolájának tervezete.

Valamely nemzet szellemi és erkölcsi értékei azokban az egyénekben szoktak legszembetünőbben és leghatásosabban jelentkezni és kivirágozni, akiket a köznyelv megjelölése szerint tehetségeseknek nevezünk. Ezeknek kisebb vagy nagyobb száma, célszerű vagy kevésbbé célszerű kiképzése, a nemzeti élet-folyamat munkaterületén megfelelő vagy kevésbbé megfelelő helyre való állítása határozza meg azt a színvonalat, melyet a nemzet szellemi és erkölcsi, társadalmi és gazdasági téren elér s amely egyszersmind legtöbbször politikai súlyának is mértéke.

A tehetséget alkotó értékes tulajdonságoknak ez a nagy jelentősége a nemzeti élet felemelkedése terén teszi érthetővé azt a fokozott figyelmet, amellyel ujabban egyesek nemcsak a pedagógusok, hanem a laikusok köréből is a tehetségesek érvényesülésének kérdése felé fordulnak. Sohasem volt ez időszerűbb, mint ma, amikor a faji és nemzeti eszme előretörése egyenesen és szinte kizárólag a faji és nemzeti sajátosságokból akarja kifejteni az elérendő állami nagyság alapjait. A tehetségesek kiképzésének és sorsának kérdése tehát elsőrendű állami érdek, amely épen ezért nemcsak a pedagógusokat, hanem a nemzeti élet minden vezető rétegét érinti.

Nemrégiben *Zilahy Lajos*, a kiváló magyar iró foglalkozott ezzel a kérdéssel rádió útján a nyilvánosság előtt, hogy az ügy fontosságának felismerését minél közelebb hozza a nagyközönséghez. Törekvése minden elismerést megérdemel. Az a feltevése, hogy a „kitűnőek iskolájának" követelményét ő veti fel nálunk először, tőle mint a pedagógiai szakirodalmon kívül álló embertől — igazán nem vehető rossz néven.

Nyomában, a *Magyar Szemle* f. é. februári számának lapjain *Baranyai Erzsébet* tárgyalja a kérdést. Mint a pedagógia gyakorlati és elméleti munkása bizonyára ismeri az idevágó törekvéseket a magyar nevelésügyi irodalom előző évtizedeinek történetéből. Annál meglepőbb, hogy meghagyja, sőt megerősíti Zilahyt eredeti hitében s nem vesz magának alkalmat arra, hogy a kiváló írót az előzményekről felvilágosítsa.

Kijelenti ugyan, hogy Zilahy elgondolása pszichológiai szempontból nem új, amennyiben a tehetségek kiképzésének hangoztatása az egyéni érdek síkján régibb keletű óhaja a magyar pedagógiának, ugyanakkor azonban leszögezi, hogy a jelzett követelménynek a nemzeti közösség szempontjából való beállítása és hangoztatása mindenesetre „Zilahy érdeme marad."

Senkinek az érdemeit nem akarjuk elvitatni, sőt az sincs szándékunkban, hogy akár a jelzett cikk egyes állításaival, akár Zilahy elgondolásával vitába bocsátkozzunk. Hiszen végeredményben mindketten használni akarnak az ügynek és ez a fontos. Tisztán csak a kérdés előzményeivel kapcsolatos tényeket akarjuk a következőkben megvilágítani, hogy azután ezekhez kössük a gyakorlati megvalósításra irányuló tervezetünket.

A tehetségesek iskolája — amint erre Zilahy is helyesen utalt — külföldön már néhány évtizede ismert intézmény. Különösen Németország nagyobb városaiban találkozunk vele már a világháború befejezése előtt. Nagyobb *hírre tettek szert — bár még csak kisérleti intézményekként* szerepeltek — a hamburgi és a berliniek. Az előbbinek létrehozója *Wilhelm Stern*, a gyermeklélektan legkiválóbb német művelője. Az utóbbiaknak megalapítói *Molde, Piorkowski* és *Wolf*, akik egy 1918-ban megjelent munkájukban ezeknek a *Begabtenschule*-knak nemcsak az elméleti alapjait, hanem a gyakorlati megszervezését is ismertetik.[1]

Maga a gondolat nemcsak a németeknél, hanem nálunk is még korábbi keletű. Ma is meglevő legrégibb nevelésügyi folyóiratunk, a *Magyar Paedagogia* már 1905-től kezdve közöl cikkeket a tehetségesek kiválasztásáról és iskolai neveléséről. Azok közül, akik a világháború előtt és alatt, tehát a jelen század első és második évtizede folyamán foglalkoznak ezzel a kérdéssel, kiemelhetjük *Dóczy, Kállai, Révész* és *Agárdi* neveit. Már náluk sem kizárólag az egyén szempontja, tehát a lélektani beállítottság az irányadó, hanem ezzel szinte egyenrangú félként ott szerepel ama közérdekű haszon kiemelésének a célzata, amely az egyéni érdekek tekintetbe vételét feltehetőleg az államélet terén is nyomon kísérné. S ugyanez a cél a németeknél a már említett intézetek működésén keresztül a gyakorlati megvalósítás állapotába is jut. Jórészt a világháborús tapasztalatok érlelik meg bennünk, magyarokban a kérdés felszínentartásának szükségességét s ugyanezek birják rá a németeket a gyakorlati próbálkozásokra.

Az emberek folyamatos pusztulásával együttjáró szellemi értékveszteség a megmaradó szellemi értékek nagyobb megbecsülésére int s kiváltja a tehetségesek különleges kiképzésének óhaját. Gyökerében tehát a nemzet érdeke az, amely bennünket is, a németeket is — cselekvésre sarkal, noha az elmélkedések épúgy, mint a gyakorlati megvalósítás mozzanatai a régi individuális életfelfogás hatása alatt még túlságosan előtérbe helyezik az egyéni érdekeket szolgáló pszichológiai beállítottságot. Más szóval: a nemzetet alkotó egyedek érdekei — mint vezető szempont mellett már a közös érdekeket sem tévesztjük szem elől. Ez azonban nem elegendő. S talán nagyrészt épen a kettős érdek arányá-

[1] Die Berliner Begabtenschulen, Berlin 1918.

nak ez az elégtelen volta okozza azt, hogy a tehetségesek iskoláinak működése Németországban sem jár a kívánt eredménnyel. Változás akkor áll be, amikor nálunk is, a németeknél is a *nemzeti közösség kizárólagos szemléleti módja* jut érvényre az elmélkedésben, illetve a gyakorlati megvalósítás területén. Ennek a szemléleti módnak az érvényre jutása pedig annál inkább igazságos, mert helyes megoldás mellett mindig magában hordozza az egyes ember érdekeinek kellő méltánylását is, míg fordítva ugyanez nem állítható.

A világháború szerencsétlen befejezése és a bennünket megnyomorító trianoni békeparancs után — nem szólva a rövidéletű kommunista berendezkedésről — a magyarság határozottan a nemzeti irány felé kezdett kanyarodni. Egyesek épúgy, mint intézmények kezdtek a szomorú valóság után jövendőbeli kötelességük tudatára ébredni. A fájdalom okozta kábultságot felváltotta a nemzeti újjászületésre irányuló munka láza. A magyarság szellemiségének középponti műhelye, a *Magyar Tud. Akadémia* még 1922-ben pályázatot tűz ki ama kérdés kifejtésére: minő tanulságok vonhatók le a világháború és a forradalmak eseményeiből az ujjáteremtendő köznevelés megszervezésére? Erre készíti el néhány éven belül e sorok írója dijnyertes dolgozatát, amelynek okfejtésével és célkitűzéseivel az Akadémia bíráló bizottsága a pályatételben kitűzött problémát elméletileg megoldottnak tekinti s a művet jelentős anyagi támogatás kiutaltatásával hozzásegíti a megjelenéshez.[2]

A mű alaptétele az, hogy az új nevelésszervezet középpontjában minden eddigi egyéni szempont hátratételével a legmagasabb etikai értelemben felfogott nemzeti közösségnek kell állnia s minden részletkérdésnek ebbe torkolnia, mert ez az a legtökéletesebb nevelésforma, amely a megvalósítás síkján közvetlenül az egyetemes nevelésből folyik s egyrészt a nemzet boldogulását és fejlődését a legnagyobb lendülettel képes előrevinni, másrészt az egyéni értékességet is a legigazságosabban tudja megérdemelt kibontakozáshoz segíteni. Az új értelmi nevelést érintő tanulságok fejtegetése közben jut el a tehetségesek különleges nevelésének szükségességéhez.

Abból a tételből indul ki, hogy lehetővé kell tenni az értelmi nevelésnek egyrészt belső, másrészt külső arányos elosztódását. Az előbbi tisztán didaktikai, az utóbbi nagyrészt szociális feladat s gyakorlatilag azt jelenti, hogy az értelmi nevelés külső megoszlását is arányba kell hozni a nemzettestet alkotó társadalmi osztályok nemzetfenntartó jelentőségével, vagyis — tekintettel arra, hogy agrár-állam vagyunk — főként a földműveléssel foglalkozók zömét kell a magasabb szellemi kiképzés részesévé tenni. A középosztályok társadalmi és anyagi lecsúszása következtében leginkább a kultúra értelmi zászlóvivői fogyatkoztak meg. Ha tehát komolyan vesszük az utódállamokkal szemben annyiszor hangoztatott kultúrfölényünket, akkor tekintettel kell lenni azokra a kötelességekre is, amelyeket az elv hirdetése ránk ró. Művelődésbeli fölényünk fenntartója háromszor akkora nemzettest volt, mint amennyinek a megcsonkított Magyarország megfelel. Igy, ha kulturfölé-

[2] A nemzeti közszellem pedagógiája, Pécs 1926. (Bethlen Gábor Irod. R. T. bizom., Budapest.)

nyünk régi épségét teljes egészében meg akarjuk őrízni, akkor ebből az egyetlen szempontból is mindegyikünknek kb. háromszor annyi szellemi értéket kell termelni, mint a békediktátum előtt. Mivel azonban azok közül, akiknek értelmi tevékenységét a sors a kérdéses szellemi folyamat szolgálatába állítja, nem mindenki képes ilyen munkatöbblet terhét elhordozni, világos, hogy a tehetség kérdése a neveléshez való viszonyát tekintve sokszorosan emelkedik jelentőségében.

Ezek után a mű gondolatmenete szószerint a következőképen folytatódik.

„E tény felismerése két ellenkező irányból jövő, de egymással a közszellem pedagógiájában összetalálkozó elvnek a felvételét teszi szükségessé. Egyik a *tehetségek kiválasztásának elve*, amely mint kötelesség a közösséget reprezentáló államtól indul ki s halad az egyén felé. A másik, talán még fontosabb, a *tehetség kötelezettségének elve*, amely az egyéntől kiindulva a közösség irányát követi. Az első elv értelmében az államnak különféle szervei útján fel kell fedeznie a tehetségeket s megfelelően kiképezve arra a helyre állítani, ahol a bennük rejlő értékeket a közösségre nézve a leggyümölcsözőbben fejthetik ki. A másik elv mintegy kiegészítője ennek s azt jelenti, hogy a tehetség bármilyen etikailag is értékes megnyilatkozását az egyén nem használhatja fel saját céljaira úgy, mint anyagi javait, de nem is hevertetheti parlagon, hanem köteles azt az egész nemzettest rendelkezésére bocsátani s köteles a nemzeti közszellem kultúrájában részére kijelölt munkahelyet elfoglalni. E kettős elv gyakorlati keresztülvitele nagyon is indokolttá teszi a *tehetségesek különleges nevelésének problémáját*, amely az utolsó évek pedagógiáját különösen a németeknél annyira foglalkoztatja."[3]

Ezt irtuk 1923—24-ben. Láthatjuk, hogy egyrészt a tehetségek kiválasztásának, másrészt a tehetségek kötelezettségének elvében minden mást megelőzve a nemzeti közösség szempontja és érdekei foglalják el a középponti helyzetet. Mikor a nemzeti közösség hivatalos formája és szerve, az állam felfedezi a tehetségeket s olyan helyre állítja, ahol azok értékeiket „a közösségre nézve leggyümölcsözőbben fejthetik ki," akkor az egyes ember pszichológiai adottságainak, tehát kifejthető legmagasabb egyéni értékeinek méltánylása mellett magának a nemzetnek minél maradéktalanabb szolgálata lebeg szemei előtt. S még nagyobb hangsúlyt nyer ez a törekvése, mikor egyenesen kötelességévé teszi az egyénnek, hogy magasabb szellemi értékeit a nemzeti közösség rendelkezésére bocsássa. Nem hisszük, hogy a nemzeti közösség és az egyéni tehetségek közti kapcsolatot bármilyen más elgondolásban és megfogalmazásban ennél szorosabbra lehetne fűzni.

Sokkal nehezebb kérdés azonban a gyakorlati megvalósítás ténye, vagyis a tehetségesek — ha úgy tetszik „kitűnőek" — iskolájának intézményes megszervezése. Fenti dolgozatunk erre nem is tér ki, mivel ez olyan gyakorlati természetű kérdés, amely mellett egy általános összefoglalást nyujtó s elsősorban elméleti jellegű tervezet nem időzhet. Annál inkább helyénvaló és időszerű a vele való foglalkozás külön cikk keretében. Igy alábbi fejtegetésünk mintegy további folytatása elvi elgondolásunknak az intézményes megvalósítás síkján.

[3] Id. m. 158—159. l.

Előre kell bocsátanunk, hogy a tehetségesek iskolájának életrehívása nem olyan egyszerű, mint amilyennek első pillanatra látszik. Már maga a kérdés *anyagi* oldala is olyan tényező, amely — ha alapos munkát akarunk végezni — jelentős terhet róna az államra és társadalomra. Azzal tisztában kell lennünk, hogy az iskola fenntartója és szellemi irányítója csak az állam lehet, mert ez képviseli töretlenül az egész nemzetet s csak ennek van meg az az egyetemes tekintélye, amely ilyen intézmény erkölcsi súlyát képes volna kifelé is biztosítani. Egyéb közösségi intézmények vagy testületek csak anyagi támogatásaikkal járulnának — sőt kellene is, hogy járuljanak — az iskola felvirágoztatásához, amikor is hozott áldozataik arányában nyernének beleszólást *a nem pedagógiai* természetű ügyekbe. Bizonyára nagy számban volnának hívei annak az ellenvetésnek, hogy ilyen fajta kultúrális cél megvalósítása nyugalmasabb időket kíván s nem a mai zavaros korszakba való, amikor a létkérdést jelentő hadügyi kiadások amúgy is próbára teszik az állam és egyéb közületek, vállalatok teherbíró képességét. Viszont ezzel bátran szembeszegezhető az a felfogás, hogy épen a tehetségesek iskolájának megalkotása olyan különleges feladat, amely jelentőségre nézve nem mérhető össze egyéb kultúrális célokkal, s elsősorban maguk a rendkívüli idők követelnének rendkívüli szellemi erőket, amelyeknek legilletékesebb kitermelője a tehetségesek iskolája lenne.

Ezt a felfogást valljuk mi is. Ha valaha, épen a mai s még inkább az ezután elkövetkezendő gazdasági és politikai viszonyok közt lenne szüksége a nemzeti társadalomnak minél több kiváló szellemiségre, akik az új idők új feladataihoz minden zökkenés nélkül hozzá tudnának nőni. Mennyivel előnyösebb helyzetbe kerülne a nemzet, ha vezető embereinek a kiválasztódását nem volna kénytelen a véletlenre, esetleg az egyéni ügyeskedésre bízni s a magas állások betöltése alkalmával kitenni magát a csalódásnak, hanem mindig előre meghatározott terv szerint abban a biztos tudatban emelhetné intézményei élére az egyént, hogy választása a rendelkezésre állók közül a legméltóbbra esett.

Az anyaginál még többrétűnek tartjuk a kérdés szellemi oldalát. Itt van mindjárt a *pszichológiai* nézőpont. A tehetség nem valami pontosan körülhatárolt fogalom, hanem nagyon is viszonylagos szellemi megnyilatkozás. Tapasztalat szerint minél tehetségesebb valaki, annál inkább fenyegeti a lelki harmónia hiányának veszedelme. A tehetség ugyanis rendesen egyirányú, vagyis az értelmi vonások közül legtöbbször egy összetartozó csoport emelkedik a többi fölé, mégpedig nem egyszer azoknak a rovására. Ez az ellentét szüli az egyensúly megzavarodását a szellemi tulajdonok közt. Közismert sok tudós naivitása a mindennapi élet kérdéseiben, a művészek érzéketlensége a gazdasági élet legelemibb realitásai iránt, a nagy közgazdászok gondolkodásában az eszményi, önzetlen célok megértésének hiánya stb. Ennek a szellemi díszharmóniának tudható be az a tünet is, hogy az élet nem mindig igazolja az iskola értékelését. Régi pedagógusok közt szinte már közhely számba megy annak a tapasztalatnak az emlegetése, hogy a végzett tanulók közül a gyakorlatban leginkább a szellemileg közepesek válnak be, míg a jeles tanulók kiemelkedési aránya későbbi pályájukon

jóval alatta marad az általuk képviselt létszámnak. Ugyancsak közismert a tanulók közül a *narratív* típus, amelyik a magyar irodalomban, történelemben, földrajzban kiváló, de a matematikában vagy az idegen nyelvekben gyenge, avagy ennek ellentéte, amely sohase tanul meg folyamatosan előadni, míg a matematikai, mértani tanulmányokban elsőrendű tehetség. A gyakorlati élet szempontjából épen az ad értelmet a tehetségnek, hogy a szellemi élet egy meghatározott területén kiemeli az egyént s arra képesíti, hogy ezen a területen az átlag embernél jóval nagyobb teljesítményeket produkáljon. Viszont sokszor abban van a tragikuma, hogy a saját területén való eredményes munkálkodásnak olyan elemi feltételei is vannak, amelyek belőle hiányoznak, holott azokkal nálánál jóval alacsonyabb értelmi színvonalon álló emberek is rendelkeznek. A tehetségesek iskolájának épen az is egyik fontos feladata lenne, hogy ezeket az egyenetlenségeket és aránytalanságokat lehetőleg eltüntesse s az egyén kiváló képességeit úgy művelje, hogy azoknak a jövendő élethivatásban való minél eredményesebb kifejtése elől eleve elhárítson minden olyan akadályt, amelyet maga a nagyon is szövevényes egyéni értelem állíthat az útjába.

Másik tényező, amelyre különös tekintettel kell lenni, az egyén *etikai* beállitottsága. Nagyon jól tudjuk, hogy ez teljesen független is lehet az egyén értelmi képességétől. A régi pedagógiának épen abban rejlett egyik legnagyobb hibája, hogy az erkölcsi magatartás milyenségét teljesen függő viszonyban levőnek gondolta az értelmi képességgel és tudással. Azt tartotta, hogy aki a tudás révén megismerte a jót, az szükségszerűen cselekszi is azt. Az erkölcsi kifogás alá eső magatartást a tudás hiányosságának rovására írta. Ebben a hitben semmit sem tett az erkölcsi ráhatás önálló kifejtése érdekében, hanem egész tevékenysége a tanításban, az ismeretek közlésében merült ki. Az újabb pedagógia felismerte azt a tényt, hogy a puszta ismeretközlés külön erkölcsi nevelés nélkül elvéti a célt. Ezért még a legreálisabb, sőt a szakirányú tárgyakat is igyekszik a lehetőség határain belül az erkölcsi nevelés eszközéül felhasználni.

Ha ilyen fontos az erkölcsi erők kibontakoztatása az átlag embernél, mennyivel fontosabb a különleges tehetségeknél, akikre rendkívüli hatáskör betöltése vár az állam gépezetében, de akik épen ezért megfelelő erkölcsi irányítás híján rendkívüli károkat is okozhatnak. Mindenki tudja, hogy vannak értelmileg igen magas fokon álló emberek, akikből teljesen hiányzik a Herbart által annyit emlegetett „erkölcsi jellemszilárdság.“ A hírlapok és magánszemélyek szenzációt hajhászó értesülései elég sokat szoktak erről beszélni, de a bíróságok tárgyalótermei is szomorú bizonyságokat szolgáltatnak rá. A tehetségesek iskolájának megszervezésénél tehát különös figyelemmel kell lennie az erkölcsi követelményekre. Bármilyen kiváló legyen is valaki értelmileg, csak akkor vehető fel, ha előzetes erkölcsi magatartása teljes biztosítékot nyujt arra, hogy megvannak benne, illetőleg kifejleszthetők belőle a legértékesebb emberi jellemvonások és az erkölcsi felelősség csírái. Ezenkívül működésében állandóan munkálandó célként kell az iskola előtt lebegnie később is az említett erkölcsi tulajdonságok tervszerű gondozásának és erősítésének.

Ez az, amit a tehetségesek iskolájának növendékeiről *általánosságban* kell tudnunk. Szükséges azonban, hogy a nevelésükkel kapcsolatos kérdéseket *közelebbről* is megvizsgáljuk.

Tekintettel arra, hogy az elemi iskola a művelődésnek minden ember számára egyaránt nélkülözhetetlen alapelemeit adja meg, nincs értelme, hogy ezen a fokon a tehetségesek külön iskolájáról beszéljünk. Hiszen a tehetség jelentkezése rendszerint együtt jár a hivatásérzet felébredésével s az ezzel összefüggő pályaválasztási törekvéssel. A lelki életnek ezek a kifelé ható s az egyént a társadalomba beolvasztani akaró mozzanatai pedig rendszerint később jelentkeznek a gyermek életében, a 12. életév után, esetleg még előrehaladottabb időpontban. Az elemi iskolai oktatás tehát — nem is a saját szervezeti elégtelensége, hanem az egyéni lélek sajátos fejlődési üteme következtében — sokszor nem is hozhatja felszínre a tehetséget, mert annak összetevői még ott szunnyadnak a lélek mélyén. Akárhányszor még a középiskola is korai hely a számára, s nem egy gyenge középiskolai tanulót ismertünk a multban is, akiből későbbi fejlődése folyamán zseniális politikus, tudós vagy művész lett. Az elemi iskola csak kutató és megfigyelő helye lehet a tehetségeknek, hogy a továbbiakban külön is felhívja rájuk a középiskola figyelmét. Fontossága azonban így is kétségtelen a tehetségesek és a nemzet nézőpontjából egyaránt. Ez a legelső hiteles hely, amely alkalmat szolgáltat az előbbieknek arra, hogy a bennük később kibontakozó tehetség előjeleit, irányvonalait, amennyiben már ezen a fokon jelentkeznének, magukból kivetítsék, az iskolának pedig arra, hogy ezeket az előjeleket és irányvonalakat mint érzékeny seismograph felfogja s kívánatra a magasabb oktatási intézmények rendelkezésére bocsássa. Természetes, hogy ennek a mellékesen adódó feladatnak megfelelően az elemi iskolákban is engedélyezni kellene bizonyos változtatási lehetőségeket a tanítás menetében és módszerében.

Teljesen különálló iskolákra *csak a középiskolai fokon* volna szükség. A főiskolai, egyetemi fokon elegendő lenne néhány célszerű változtatás, amely az érvényben levő főiskolai oktatás rendjét alapjaiban nem érintené s csak a tehetségesek egyes csoportjai részére nyujtana különleges lehetőségeket.

Tudnunk kell, hogy minden egyéni képzettség két külön tényezőcsoportból tevődik össze: egy általánosból és egy különlegesből. Általános a hazai és egyetemes művelődés anyagából kiválogatott ismeretek és ezek által létrehozott képességek köre, amelyre minden művelt embernek szüksége van s amely épen ezért mindenki számára közös. Különleges az ő saját képességeinek megfelelő s jövendőbeli hivatásgyakorlását biztosító tudás- és ismeretkör, amely csak a hasonló képességgel birók csoportjára nézve közös. Az előbbit röviden *általános műveltségnek*, az utóbbit *szakműveltségnek* nevezzük.

A rendes középiskola és a tehetségesek középiskolája között épen az lenne a különbség, hogy az előbbi kizárólagosan csak az általános műveltség közvetítésére vállalkozik, míg a tehetségesek középiskolájában a tanítás és nevelés középpontjában a szakműveltség minél kiterjedtebb közvetítésének célzata állna. Még a formális képzés munkája, vagyis az

általános gondolkodás, akarat- és jellemnevelés is ezzel a művelődési anyaggal keresne minél szorosabb kapcsolatot. E mellett természetesen az általános művelődés anyagát sem hanyagolná el, mert hiszen a szakember, akármilyen tehetséges is, általános műveltség nélkül kevésbbé értékes tagja a társadalomnak.

Kitűnik ebből, hogy a tehetségesek középiskolájában külön tagozatok létesítése válnék szükségessé, amelyek mindegyikének tanulóit az azonos tehetség és azonos cél elérése fűzné egybe. Egy-egy tagozat tagjait, amennyiben nem minden kétséget kizárólag jelentkeznék az egyéni tehetségnek meghatározott iránya, előre kidolgozandó lélektani eljárás útján válogatná ki az iskola. A tagozatok megalkotásánál, illetve egy-egy újabb tehetségnek valamely tagozatba való beosztásánál kettős megítélési alap szerepelne: 1. a ténylegesen mutatkozó szükséglet, amely a nemzeti közösségen belül a legfontosabb élethivatásokat betöltők számarányában tapasztalható, 2. az iskolába felveendők tehetségének leginkább kiütköző iránya. Az első nemzet-társadalmi, a másik egyénlélektani szempont. Természetes, hogy a felvételnél s a tagozatok későbbi alakulásánál is a két szempont által követelt érdekeket a lehetőség szerint *állandóan össze kellene egymással egyeztetni.* Úgy képzeljük ugyanis, hogy ezek a tagozatok nem is lehetnének változatlanok, mert nem feltétlenül juthatnának el az iskola befejezéséig azzal a számmal, amellyel elindultak. Hiszen akárhány tehetségesként felvett tanulóról kiderülne később, hogy nem is igazi tehetség, vagy — ha eredetileg az is volna — idővel nem bírná az iramot. Ezek tehát el-elmaradoznának az egyes tagozatokból. Egyik tagozatból a másikba való áthelyezés szüksége sem volna ritka, tekintve azt, hogy az egyéni fejlődés folyamata meglepetésekkel is szolgálhat. Viszont egyes fontosabb élethivatások betöltőire a nemzet életének valamilyen sorsdöntő korszakában nagyobb szükség lehet, mint máskor. Ilyenkor tehát különösen az ilyen irányú tehetségesek felkutatása és kiképzése válnék szükségessé s ezeknek a száma növelné a kérdéses hivatással kapcsolatos tagozatok hallgatóinak számát.

Az egyes tagozatok felállítása történhetnék még más alapon is, nevezetesen a *művelődési anyag részeinek,* vagyis a tantárgyak összefüggésének s az általuk kifejtett képzőhatás szempontjából. A tehetség megnyilvánulhat általában a gondolkodás élességében, a feltűnő megfigyelő és ítélő képességben, a képzelőerő intenzitásában, az emlékezés erejében és sokoldalúságában. Ezek részére a művelődési anyag alapul vétele esetén kellene lenni egy általános tagozatnak. E mellett állítanák fel a különleges tagozatokat azok részére, akik egy-egy tanulmányi ágban kimagasló tehetségek. A tárgyak mindkét tagozaton azonosak lennének azzal a különbséggel, hogy az általános tagozaton az egyes tárgyak között abban volna rangfokozat, melyikük alkalmasabb a formális képzés szolgálatára, míg a különleges tagozatokon a csoportban levők tehetségéhez legközelebb eső tanulmányi anyag állna a tanitás középpontjában s e köré sorakoznának vele való kapcsolatuk rendjében a többiek. Pl. a modern idegen nyelvek tagozatában középponti helyet foglalnának el a német, francia, olasz, stb. nyelvek. Ezek mellett tanul-

nák a csoportbeliek többek között a magyar nyelvet és irodalmat, a földrajzot, történelmet, matematikát s a különböző természettudományi tárgyakat is. De magától értetődik, hogy a magyar nyelv és irodalom, a földrajz vagy a történelem közelebb állna hozzájuk, mint a matematika, fizika, vegytan stb. Viszont a természettudományi tagozat hallgatóihoz közelebb állna pl. a földrajz, mint a nyelvi és irodalmi tanulmányok.

Egy-egy ilyen iskolában a növendékek száma — a fent említett változási lehetőségeken belül — szigorúan korlátozott volna, hogy ne tömegekkel, hanem csak kisebb csoportokkal dolgozzék a tanár s mindenben eleget tehessen az egyéni foglalkoztatás igényeinek. A berendezés és felszerelés hasonlíthatatlanul gazdagabb volna, mint a rendes középiskolákban. Többféle szertárra, laboratóriumra, munkateremre volna szükség, s ezek mindegyikét bőkezűen el kellene látni minden olyan anyaggal és eszközzel, amelyre csak a tanulóknak a tanítással kapcsolatban felvetődő problémák kivizsgálására és megoldására szükségük lehet. Az egész országban tehát legfeljebb egy-kettőnek a létesítéséről lehetne szó, annál is inkább, mert a tandíj semmiképen sem haladhatná meg a rendes középiskolákét. De ez is óriási hasznára válhatnék a nemzeti élet fejlődésének.

A tanári karnak — talán felesleges is hangsúlyozni — olyan emberekből kellene állnia, akik maguk is tehetségesek a saját szakjukban. De legfőbb követelmény volna, hogy szerencsésen egyesüljön bennük a kiváló szakember a pedagógussal. Ez a körülmény szintén megdrágítaná az intézmény fenntartását, mert arra gondolni sem lehetne, hogy a középiskolai tanárság mai anyagi ellátásának és fogyatékos erkölcsi méltánylásának megfelelően kezeljék őket. Ma a helyzet az, hogy a tanári munka a kormányzat értékelésében mögötte áll minden adminisztráló munkának, nem is szólva az igazságszolgáltatás vagy a honvédelem munkásainak megbecsüléséről. Ma a közoktatásügy összes munkásai a közép fokon fizetés és erkölcsi elismerés dolgában 3 kategóriába sorozhatók. Az első csoportban, vagyis a legelőnyösebb helyzetben vannak azok, akik tisztán csak adminisztrálnak, azaz a tanügyi közigazgatás tisztviselői. Másodikban azok, akik nemcsak adminisztrálnak, hanem már tanítanak is, ilyenek az igazgatók. Harmadikban, vagyis a legalsóbban azok, akik csak tanítanak, tehát az összes tanárok. Az első kategória nagyrészt bejut legkésőbb pályája végén — az V. fiz. osztályba, a második kis részben, a harmadik soha. Ez is egyike nálunk a régi rendszer ama maradványainak, amelyeknek az új kor új szelleme előtt mielőbb el kell tűnnie. Mindez még fokozottabban vonatkozik a tehetségesek iskolájának tanári karára.

Ezekben foglalhatjuk össze azokat a főbb irányelveket, amelyeknek az intéző körök előtt — legyen az egy bizottság, vagy maga a kormányzat — szükségszerűen lebegniök kell, ha a tehetségesek iskolájának gondolatával komolyan foglalkoznak. Persze van még nagyon sok részletkérdés, amelyekre érdemes volna kiterjeszkedni. Ezek megbeszélésére azonban akkor is ráérünk, ha az illetékes körök már teljesen megbarátkoztak azzal a gondolattal, hogy ilyen iskola létesítése a nemzeti élet jövő fejlődésének biztosítása érdekében elsőrendű állami feladat.

Dr. Barankay Lajos.

Dr. Nógrády László emléke.*

(A Magyar Gyermektanulmányi Társaság multjából.)

Harminc éve ismertem meg Nógrády Lászlót. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság hívására Tordáról utaztam fel Budapestre, hogy *A gyermek egyénisége és a középiskola* címen előadást tartsak. Ez a téma akkor még nagyon érdekelte a közönséget . . . Nemcsak hogy meghallgatták az érveléseimet, de hozzá is szóltak, helyeselve vagy cáfolva, elismerve vagy támadva okfejtéseimet. Előadásom lényege az volt, hogy a középiskola elhanyagolja, sőt elnyomja a gyermek egyéniségét. Hogy a szerepposztást egészen megérttessem; a helyeslők többnyire a szülők vagy fiatal tanárok köréből teltek ki, a támadók a régi nevelési módszerek híveiből. Különösen a mintagimnázium pedagógusai védelmezték erősen — ma sem tudom miért — a régi módszereket. A konzervatív pedagógiai hívei tagadták, hogy a középiskola elnyomja a gyermek egyéniségét, ámde a maradi pedagógusok szellemes és erőteljes ellenfélre találtak Nógrády Lászlóban. Élénk temperamentum, a meggyőződés lebilincselő ereje, a kellő pillanat felismerése, az ellenfél gyöngéinek spontán kitapintása, kíméletlen szókimondás jellemezte a vitázó Nógrády Lászlót. Nos, én ilyen vitaülésen ismertem meg őt harminc év előtt, tehát az eszmék harcának pergő tüzében és három évtizeden át mint embert, mint kollégát, mint írót, mint szerkesztőt, mindég a haladás emberének éreztem őt. Mindég munkakésznek, mindég céltudatosnak és mindég fáradhatlannak. És mindig egy teremtő korszak emberének.

Az 1930-as évek után mintha lankadás állott volna be energikus munkakedvében, de ez csak látszólagos volt. Ha távol is élt a fővárostól, nem hagyta abba munkát. *A gyermek esztétikai érdeklődéséről* készített nagyobb tanulmányt a Nagy László Könyvtár számára, nem régen még adatokat gyüjtött hozzá a fővárosi könyvtárakban s tervezte, hogy végleg visszaköltözik, mert csak így tud teljes munkát végezni.

Csodálatos energiájú ember, akit nemcsak alaptermészete, de különös életkörülményei is szakadatlan munkára késztetnek. Tizenhárom éves korában árván marad és bármily különösen is hangzik, kenyérkereső lesz. Tanítóságot vállal faluhelyen és mikor tudatára ébred félbemaradt tanulói pályájának, gyalogszerrel megy Losoncra, hol az I. gimn. osztályt már elvégezte. Sok nehéz anyagi küzdelem közt az ambíció lángja sohasem alszik ki benne. Egyetemi tanulmányait elvégezve, Kisszebenben majd Szolnokon kap tanári állást. Itt ismeri őt meg *Nagy* László, a gyermektanulmányi mozgalom magyar elindítója és *Gaál* Mózes, aki mint író is, mint direktor is felfigyelt Nógrády kulturális munkájára. Már szolnoki tanár korában is, de főleg miután Nagy László kívánságára és Gaál Mózes közbenjárására a fővárosba helyezték, állandóan részt vesz a Gyermektanulmányi Társaság működésében és mozgalmaiban. Nagy László a megteremtője a Gyermektanulmányi Társaságnak és Nógrádyn kívül *Domokosné*, *Répa* Dániel, *Ballai* Károly, *Bors* Jolán,

* Előadás a Magyar Kultúregyesületben 1941. jan. 6-án.

Nemes Lipót a mozgalom résztvevői. Nógrády kidolgozza a *Kerti Iskola* tervét, amelynek alapgondolatai Domokosné *Uj Iskolájában* részben megvalósultak. Jó családapa, ambiciózus tanár, buzgó adatgyüjtő, élesszemű gyermektanulmányozó és lelkes társadalmi reformer, aki bátor írásában először tárja fel az *egyke erkölcsi veszedelmét.* Emellett a Gyermektanulmányi Társaság ügyeiben és védelmében gyakran eljár a vallás- és közoktatási miniszteriumba, mert az — téves meggondolással — az első időkben destruktív mozgalomnak tartotta a gyermektanulmányozást, holott igazában építő mozgalom volt, mert a *gyermekfejlődés valóságára akarta felépíteni az egész gyermeknevelést.*

Nógrády László munkája teljesen egybeforrt egy ma már szinte letűnt kor szellemiségével illetve Nagy László személye körül megalakult munkaközösséggel. Kissé tragikus dolog, hogy mi a 3—4 évtizeddel ezelőtti évekről mint *letűnt korról* emlékezünk meg, de az igazság akkor is kötelez — sőt talán akkor még inkább — ha tragikus tényt állapitunk meg. Nemcsak évtizedek peregtek le, nemcsak generációs ellentétek éleződtek ki, de közbejött a világháború is: kitört huszonöt éve, kezdődött a harctereken, folytatódott a társadalmi frontokon és senki sem tudja megmondani, hol és mikor fog végződni? Hol vagyunk ma már attól a lelkiségtől, mely századunk elején a magyar társadalmat jellemezte? Ez az idő kezdte tulajdonképen valóra váltani a reformkor nagy igéreteit. Az 1848-as törvényhozás nem oldhatta meg végleg a magyarság problémáit. Széchenyi, Kossuth, Deák, Eötvös elgondolásait a magyar szellemi élet menetrendjéről eltörölte a magyar szabadságharc szomorú vége. Húsz évi *történelmi kihagyás* következett be a nemzet vérkeringésében s ez alatt minden egyéb kérdést megelőzve csak *egy* érdekelte az egész magyarságot: *a politikai felszabadulás.* A kiegyezés után még szinte félszázadon át a nemzet és dinasztia közti érdekellentétek dominálják a magyar közéletet s igazán csak századunk első éveiben kerülnek napirendre a társadalmi és kultúrális problémák. *Mikszáth, Herczeg, Gárdonyi* már túl vannak a Jókai művelte legendás idők tárgykörén, tudósaink, lelkészeink, politikusaink: *Kenéz* Béla, *Szeberényi* Lajos, *Vadnay* Tibor a föld és nép viszonyát kezdik megvilágitani. *Móricz* Zsigmond, *Ady* Endre, *Szabó* Dezső a magyar sors jövőjét viszik a társadalom köztudatába. *Az élet él és élni akar* — mondotta Ady és *ennek az életigenlésnek az iskola életében és gyakorlatában kellett jelentkeznie.* A paraszt, a polgár, a tanult ember értékének tudatára kezd ébredni, ezt az öntudatot nevelni kell, ezt az öntudatot már a gyermekben kell tudatosítani. Ez az elgondolás uralkodott századunk elején és *ez adott életet egy fiatal és életerős tudománynak, a gyermektanulmánynak.* Ez a fiatal tudomány, mint másutt, úgy nálunk is új irányt adott a nevelésnek.

A külföldön William *Stern, Preyer, Binet, Simon* és mások voltak e tudomány művelői, nálunk *Ranschburg* Pál es *Nagy* László. Nagy László 1906-ban tartja meg a Filozófiai Társaságban *A gyermektanulmányozás mai állapotáról* szóló előadását s ebben lelkesedéssel állapitja meg, hogy a gyermektanulmány fel van ruházva az ifjú tudományok minden bájával, varázsával; de megvannak rajta a kiforratlanság hibái

is. Nagy László előadása zászlóbontást is jelentett, új irányú munka megkezdését. Ő ugyanis nemcsak azzal vetett számot, mit írtak e tárgykörben Magyarországon, de azzal is, kikkel lehet az úttörő munkát elindítani? Mint egy új Kazinczy, úgy kutatja fel Nagy László a magyar nevelésügy munkásait, hogy új korszakot nyisson velük. Ebben az apostoli munkában Nagy Lászlónak és Nógrády Lászlónak össze kellett találkozniok és a magyar sors végzése folytán együtt kellett dolgozniok. Nógrády László a tanári munka mellett irodalmi pályára indult s mint novellista s elbeszélő író is jelentős műveket alkotott, de a nevelő tendencia a legjobb értelemben lelkének mindég legbensőbb rezdülése volt. Nagyon természetes tehát, hogy a felismert hivatásos munkában hűségesen követte a mester szellemét, de sohasem tagadta meg a maga eredeti egyéniségét sem. Nagy László megállapítja a gyermek érdeklődésének lélektani törvényeit, Nógrády meg levonja e megállapítások gyakorlati következményeit. Részt vesz a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak nemcsak adatgyüjtő munkájában, de a nagyméretű felvilágosító munkában is. *1914 előtt több, mint 4000 tagja volt a Társaságnak* s a vitákon, előadásokon zsúfolásig megteltek a Fővárosi Szeminárium nagy előadó termei. Nógrády kitünő előadó volt, eleven temperamentum, szikrázó szellem s nagy része volt abban, hogy a Magyar Gyermektanulmányi Társaság évről évre népszerűbb lett és fogékonyabbá tette a közönséget a nevelés kérdései iránt. Ugyancsak 1914 előtt megalakultak a Gyermektanulmányi Fiókkörök és ezek megszervezésében ismét nagy része volt Nógrády László ügyszeretetének. Szinte családi ügyének érezte a Társaság ügyeit. Mily őszintén tudott örülni minden társadalmi és intézményes sikernek, mely a Gyermektanulmányi Társaságnak jutott! Mennyire tudott örülni az Új Iskola megalapításának, mely első intézmény gyanánt mutatta be, hogyan kell a tanításban a gyermektanulmányozás elveit megvalósítani.

Hogy Nógrády László az irodalmi és propagativ munkán kívül értékes adatgyüjtő munkát is végezhetett, abban egy szerencsés esemény is közbejátszott: az, hogy Gaál Mózes iskolájában taníthatott. Ez a megértő lelkű író-pedagógus, ki *A jövő iskolájában* ideális képet rajzolt az elkövetkezendő nevelésről, természetesen egész lélekkel támogatta Nógrádyt adatgyüjtő munkájában. Hogyne érdekelte volna a nagy mesemondót Nógrády adatgyüjtése a gyermek meseszeretetéről. Talán nem is véletlen volt ez, hanem a megértő szellemek sorsszerű találkozása. Gaál Mózes nem volt hivatalos gyermektanulmányozó, hanem melegszívű ember, nagy író és pedagógus volt, aki nem akarta, hogy az iskola gőgösen elkülönüljön az élettől, de hogy símuljon hozzá az emberekhez. Hogy Gaál Mózes milyen világot akart megteremteni az iskolában, az kitűnik Nógrádynak Gaál könyvéhez írt kommentárjaiból. „A nevelő ügyeljen arra — írja Nógrády ismertetésében — hogy minden gyermek egyformának tartsa magát. Omoljanak le a társadalmi származás különbségei úgy, miként le kell omolnia az osztályok közti harcnak is.“ . . . „Meg kell valósítani azt is, hogy a felsőbb osztályok tanulói részt vegyenek az iskola jellemfejlesztő, nevelő munkájában! Mert a nevelésben nem a kortársakat kell mintául odaállítani, hanem a nagyobb

diákokat . . .“ S végül ezt a jellemző részletet idézi Gaál Mózes munkájából:

„A bizalmat kell uralkodó elvvé tenni s az úgynevezett tekintélyt a maga hiányos és helytelen fegyelmező eszközeivel dobjuk a lomtárba, mint hasznavehetetlen ócskaságot. A kathedra félelme, a bizonyítványok holt betűi, a merő tanítás és feleltetés azért, hogy a kalkulust meg lehessen állapítani: másodrangú kérdések a nevelés munkájában. Öleljük szívünkhöz azokat, akiknek azt tanítjuk, hogy testvérünk minden ember, példaadásunk pecsételje meg tanításunkat, különben a kezünkre bízott ifjúság nem egyéb, mint egy akta, melyet évről évre a hivatalos rovatok útmutatása szerint bizonyos kalkulusok bejegyzésével el kell intézni“.[1]

Nógrádyt is ilyen meggondolások vezetik. Úgy látja, hogy iskoláink még mindég a német módszert utánozzák, tekintet nélkül arra, illik-e ez a magyar gyermek egyéniségéhez? A sok adatközlés és lelketlen betanulás megöli a gyermeki lelket, a nevelés régi magyar tradíciói elvesztek s iskoláinkat csak a fal tartja össze, nevelő egyéniségük nincs.

A *gyermek egyéniségére* és *érdeklődésére* vonatkozó tanulmányain mint legjelentősebb könyveire hivatkozunk: *A mese és a gyermek* valamint *A gyermek és a játék* c. műveire. Mindkettő pontos lélektani ismereteken és alapos adatgyüjtésen alapul s mind a kettő a gyermek gazdag érzelmi világát tárja fel. Nógrády Lászlót maguk a *gyermeki naplók* és egyéb *gyermeki alkotások* is érdekelték. Jól ismerte a gyermeki élet azt a korszakát, melyben a növendék a biológiai válságok korába jut, amelyben minden forrong, alakul benne, amelyben maga is megízleli a költést, mint a szellem természetes játékát. A *gyermeklélek írói megnyilatkozásait* a gyermekpszichológus szemével nézte Nógrády, nem a felnőttek lekicsinylő mosolyával és nem a szülők naiv büszkélkedésével, kik minden kis írásban a különös tehetség jelét ismerik fel. A forrongó lelkű gyermek fantáziája versenyt repül az író képzeletével, a gyermek lelke nemcsak befogad, de maga is alkot és Nógrády László a gyermek lelkének ezt a teremtő kvalitását is ismerve írhatta meg a meséről szóló, a magyar irodalomban jelentős tanulmányát. E művében nemcsak a világirodalom nagyszerű mesekincseit s azoknak a gyermek lelkére való hatását tárja fel, de jellemző rajzot ad a magyar mesemondókról is, első sorban *Benedek Elekről*, akinek talán legtöbbet köszönhet a magyar meseirodalom.

Játékelmélete is a gyermek biológiai és pszichológiai ismeretéből indul ki. A játék problémájára épen a gyermek érdeklődésének tárgyai vezetik az embert. Az adatgyüjtés kérdései közt voltak: milyen játékot szoktatok játszani? melyiket szeretitek legjobban? stb. Nógrády maga is adatgyüjtő volt — a szolnoki gimnázium, polgári iskolák és elemi iskolákban nagyméretű gyüjtést végzett — tisztában volt a kérdés alapvető elveivel, a játéktevékenységben szerepet vivő szuggesztiv erővel s az ebből levonható gyakorlati következtetésekkel. *Az első játékiparos maga a gyermek* — állapítja meg Nógrády s ezzel már ítéletet is mon-

[1] *A gyermek.* IV. 3. 175. l.

dott azokra, akik *mesterkélt* gyári játékokkal örvendeztetik meg a gyermeket megfeledkezve arról az ügyesítő és normális szempontról, mely együtt jár az önmaga készitette játékokkal. Ezek a lélektani igazságok derültek ki a *Ballai* Károly által igazgatott Gyermektanulmányi Múzeum munkagyüjteményéből s ezek a szempontok érvényesültek Nógrády műve után 4 évvel *Kaffka* Margit *Kis emberek barátocskáim* c. könyvében, melyben játékkészítésre tanítja meg kis olvasóit.

Nógrády mély intuicióval a *játékot*, a *képeskönyvet és a mesét a gyermek alkotóösztönével hozza kapcsolatba* s így felveti a gyakorlati kérdéseket: *milyen legyen a jó játék? a jó képeskönyv? a jó gyermekirodalom?* Felelet: *egyik se legyen mesterkélt*, így kívánja a művészi szempont s mindegyik *javítsa a morális életet:* ezt így kívánja a nevelés érdeke. Ez a meggondolás alkalmat ad Nógrádynak arrra, hogy kritikát mondjon azokra az ifjúsági iratokra, könyvekre, melyek morális könnyekkel csöpögtetik tele a történetet.

„Minden jó könyv tanít anélkül, hogy a morális igazság azt kiabálná benne: itt vagyok, olvassatok el, tanuljatok meg és aszerint cselekedjetek! . . . Kell e jobb könyv, mint Robinson és Gulliver utazása? E könyveket a gyermekek klasszikus könyveinek mondhatjuk, mert egy századot már túlhaladtak s bizonyos, hogy még többet is megélnek friss, jó egészségben".[2]

Elméletét Nógrády mindenütt bőven illusztrálja irodalmi példákkal s így sikerül neki bebizonyítania, hogy a jól megválasztott mese s jól megválasztott játék szerencsésen alakítják a gyermek egyéniségét, pozitív ismeretekhez juttatják és újabb pozitív ismeretek szerzésére ösztönzik.

Mesében és játékban jogosan látja Nógrády az élet örök szimbolumát: az élet rohanó árja zúgva hömpölyög el népek, irányok, művészi ízlések fölött, a játék diadalmasan lebeg az élet vizei fölött s hódítva, mindég hatva, szeretve száll tovább a multból a jelenbe és ragyogó fényét besugározza a jövőbe.

Azzal kezdtem, hogy egy letűnt kor lelkiségét elevenítem fel. Tudjuk jól, hogy emberi erő a történelmi és ideológiai változásokat nem tudja feltartóztatni. Ámde minél őszintébben építgetjük a jövőt, annál kevésbbé szabad a közelmult időálló értékeiről megfeledkezni. A jövőt csak igazi értékekre lehet felépíteni, igazi érték pedig csak az lehet, mely az örökkévalóság jegyében gyarapítja az emberi szellemet. Az a kor, melyben Nagy László, Nógrády László, Gaál Mózes működtek, munkájuk javát kifejtették (hogy csak a gyermektanulmányozó nevelés terén maradjunk) tulajdonképen az *Eötvös kor* hagyományait akarta valóra váltani. Annak a kornak, melyben kitáruló kedvében teremtette és tette közkinccsé a magyar géniusz a szellemi értékeket. Annak a kornak, mely az egyetlen és osztatlan magyarság szolgálatára nevelte az embereket. Ez a kor már letűnt — mondhatják a mai emberek. Igen: *az idő elmúlik, de az igazság örök.* Ez a korszak, a millenium kora, tele volt bizalommal, tele volt szeretettel, egymást segítő szándékkal és tele volt az építő munka vágyával. Eötvös szelleme gyullad lángra e korban,

[2] *A gyermek és a játék.* Bp., 1912. 195. l.

ez hevítette Nagy László munkaközösségét, ez lelkesítette munkára Nógrády Lászlót. Az utolsó idők sokszor hangsúlyozták az öncélú magyarság fogalmát. Az olyan értelmileg, lelkileg jól megformált emberek, mint Nógrády László, talán sohasem hangoztatták ezt a fogalmat. De életük és munkájuk mégis az osztatlan magyarság szolgálatában állott. Szomoru történeti adottságok még a kiegyezés után is fojtogatóan nehezedtek a magyar szellemre, az előítéletek sokféle nyügétől kellett megszabadulni s ennek közvetlen útja volt a gyermeki lélek felszabadítása a gyermek egyéniségének felderítése útján. Ez *nemcsak tudományos*, de *nemzeti* feladat is volt, mert hiszen az örök magyar jövő az értelmi gátlásoktól felszabadult, szeretetben felnevelt s az alkotó munkára jól felkészült gyermek vállain nyugszik.

Nemcsak korszerű, de magyar munkát is végzett Nógrády László, mikor életmunkájával ezt a célt szolgálta.

Kemény Gábor.

Gondolatok nemzetnevelésünk szervezéséről.

A világhatalmak gigantikus harcát visszafojtott lélekzettel figyelik a kis nemzetek: várják a háborúnak a kimenetelét s főleg saját sorsuknak hovafordulását. Akármerre is dől el a harc s akármikor is végződik, bizonyos, hogy csak azok a nemzetek fogják átvészelni a nehéz időket s biztosítani jövendőjüket, amelyek nemzeti közösségük erejét egységesen, öntudatosan és szervezetten a legmagasabb fokra tudják emelni. Ezt a közösségi maximális erőt létrehozni csak olyan eszme tudja, amelyik tudatosan áthatja a nemzeti közösség minden tagját s ezt az erőt a leggazdaságosabban és a leghasznosabban felhasználni csak olyan szervezet tudja, amely a legjobban megfelel a nemzet lelkének. A közösségi eszmét a nemzet hivatástudata termeli ki, a közösségi élmény létrejöttét, a nemzet minden tagja lelkébe ültetését s végül is ez eszme szolgálatát a nemzetnevelés végzi. Hogy ezt az eszközt milyen kiválóan lehet alkalmazni a nemzeti közösségtudat létrehozására, terjesztésére, általánossá tételére és a közösségi erők kifejtésére, arra példát mutat Német- és Olaszország, ahol külön propaganda- és nemzetnevelési minisztériumot állítottak fel az egységes irányítás érdekében.

Nálunk is sokan tisztában vannak mind a propaganda, mind a nemzetnevelés jelentőségével. Azt is megállapíthatjuk, hogy a tudományos szakirodalomban régóta jelennek meg a nemzetnevelés eszmei célkitűzéseit, elveit, szervezési formáját és módját elméletben előadó művek. Hogy csak a legkiválóbbakra utaljak: Imre Sándor már 1912-ben közreadja „Nemzetnevelés" c. dolgozatát s ugyancsak ő 1919-ben a világháború utáni új helyzetnek megfelelően megírja „Mi a nemzetnevelés?" c. művét, amelyet egy hosszú előadássor és több kisebb, nemzetnevelési problémákról szóló dolgozat követ, majd 1935-ben határozottan megjelöli „A neveléstudomány magyar feladatai" c. művében azt a tudományos programmot, amelynek kidolgozása képezheti a sajá-

tosan magyar nemzetnevelés alappilléreit. Ezen, mint elvi alapon felépülhet a külső nevelő szervezet és nevelési módszer. Az idő sürgető kényszere hozza létre Makkai Sándor: „Tudománnyal és fegyverrel", valamint Gelei József napjainkban megjelent: „Merre haladjunk?" nemzetnevelői műveit.

Mindezek a jelenségek csak az ügy fontosságának, nagy jelentőségének bizonyságai, de épen a mai történelmi, döbbenetesen félelmetes és vérzivataros idők követelik, hogy nemcsak elméletben, hanem a gyakorlatban, nemcsak részreformok és nemes ötletszerű újítgatások által, hanem azonnal, egyetemesen, egységesen és szervezetten, hatalmas mozgalomként lássunk hozzá nemzeti hivatástudatunknak minden nemzettag lelkében való felébresztéséhez, hogy azok minden tehetségüket a legmagasabb fokra növelhessék, minden erejüket öntudatosan és önkéntes áldozatkészséggel a nemzeti közösség érdekeinek szolgálatába állítsák s egyéni boldogságukat ebben a szeretetteljes és lelkes szolgálatban találják.

Azok a gondolatok, amiket a nemzetnevelői szolgálat megszervezésének érdekében itt papírra vetek, nem akarnak eredeti ötleteket előadni, mint ahogyan írásom sem tudományos értekezés akar lenni, hanem esdő sürgetés és szerény felhívás azokra a halaszthatatlan teendőkre, amelyeket nemzeti létünk érdekében a legkiválóbb nemzetnevelők tanácsai és útmutatásai alapján feltétlenül meg kell valósítanunk.

— — —

Eddig azt mondtuk, hogy a történelmi idők sürgetik nemzetnevelésünk megszervezését. Hát eddig még nem volt megszervezve? — kérdezheti valaki. Ha a nemzet neveléséről beszélve az iskolába járó ifjúság "hazafias" nevelésére gondolunk csupán, — s erre az egyoldalúságra módot adott az 1920-as idők óta a sajtónk és pártpolitikusaink „neonacionalista", az internacionalista forradalmi szellemmel szemben szervezkedő „magyar fajvédő", az igazságtalan trianoni békével szemben „revizionista", sok-sok ezer „magyaros" és „hazafias" nyilatkozat, — akkor nemzetnevelésünk eddig tökéletes volt. Ha még komolyabban arra gondolunk, hogy közoktatásunk és iskolai nevelésügyünk európai színvonalon áll, hogy kultuszminisztériumunk a legnagyobb erőfeszítést teszi ennek újjászervezése, egységesítése, helyes tagolása, a legjobb tartalommal való megtöltése érdekében, — ha meggondoljuk, hogy virágzó egyesületeink a belügyminisztérium felügyelete alatt állanak és a rendőrség ügyel azok helyes nemzeti szellemére, — s hogy épen a legnagyobb iskolánkívüli ifjúsági nevelő intézményünk, a leventeegyesület épen a közelmultban esett át egy nagy reformon — akkor még inkább feltehető a kérdés: hát mi szükség van a nemzetnevelés megszervezésére vagy újjászervezésére?

E kérdésre az alábbiakat válaszoljuk. Nem az eddigi nevelési rendszerünk nem elég „hazafias" volta, vagy rossz szervezettsége, vagy épen más népek oktatás-nevelési színvonalánál alacsonyabb volta sürgeti a nemzetnevelésünk ujonnanvaló megszervezését, hanem az az új forradalmi világnézet, amely a mai gigantikus harcokat is létrehozta. — A mult nevelési módszere arra törekedett, hogy az individuumokban szuny-

nyadó készségeket, szellemi- testi képességeket, tehetségeket a legmagasabb fokra kifejlessze, hogy azok önállósulva képesek legyenek mint kimüvelt személyiségek saját boldogságukat megtalálni. A jelszó: „az egyén szabadsága mindenek előtt!" Ez létrehozta a liberalis szellemet és a világpolgár típust. Ebben a típusban kitermelődött természetesen az az értékelési elv, hogy „én, az egyén vagyok a legnagyobb érték a világon." Ez természetesen a legszélsőségesebb önzést fejlesztette ki a lelkekben. Ez a lélek tele volt az élet komoly problémáival szemben dilemmákkal s minthogy egy csomó kérdés a becsületébe vágott s ezt becsületesen nem tudta megoldani, — általános volt a lelkekben a meghasonlás, a farizeizmus és a hitetlenség. Ez a típus, ha áldozatot kellet hozni, ezzel a problémával került szembe: segítenem kellene nyomorult embertársamon, hiszen ő is tiszteletremélto „ember" képét hordozzá, „humanus" kell legyek iránta, — de viszont a segítséggel magamat szegényítem és rövidítem meg, már pedig ez vétek lenne önmagammal, a legnagyobb értékkel szemben. S vagy visszautasította szívtelenül a segélykérést, vagy ha segített, azért tette, mert az elismerés, a segítségért kijáró tisztelet hiúságát s önmaga személye értékelésének növekedését szolgálta; (hány ilyen indokból származó alapitvány, jótékony intézmény keletkezett a multban!) ha a háborúban harcolni kellett, ez a típus volt a legrosszabb katona, mert csak nem áldozza fel az ilyen az életét, akinek a hazánál, a családnál s mindennél drágább a saját élete?! Hacsak a hősiesség nimbuszáért nem? — Ebből a lelkületből származott az a szociális élet terén felháborító közömbösség, meg nem értés és felelőtlenség, amely különösen a tőkések és proletárok viszonyában megdöbbentő helyzetet teremtett. Innen az általános vallási közömbösség, sőt hitetlenség (a lelkiismeret, hogy ne bántsa az Isten feddő, furdaló szava, inkább letagadta az Istent.) Innen az u. n. „magán-keresztyén" élet, az egyházi közösségi életből való kiszakadás, üres templomok, ünnepi alkalmakkor reprezentatív megjelenés, tömeges egyházi adófellebbezés, sőt felekezeten kívül élés. Innen származott a látszaterkölcs, a csak közvéleményhez való igazodás, a külső látszólagos becsületesség, a képmutatás, vagy épen nyilt erkölcstelenség, destrukció, megvesztegethetőség.

Ezen a helyzeten változtatott és ennek a liberális-álhumánus szellemnek, ennek az önző individualizmusnak üzent hadat a mai kollektivista, faj-; illetőleg nemzetközösségtudaton alapuló világnézet. A személyiséget ez is tiszteletben tartja, képességeit a legmagasabb fokra neveli, de nem az illető önző céljai, hanem a nemzeti közösség javára, amelyben az egyén is a maga boldogságát meg kell találja. S hogy ennek az új világnézetnek van olyan ereje és jelentősége, hogy a széles világon létrehozzon olyan forradalmi hatást, mint a renaissance, vagy a felvilágosodás egykori mozgalma, — azt az utánunk jövő generációk talán tisztábban fogják látni, mint mi, akik benne élünk.

Minket pedagógusokat, ebből a világnézeti megújhodásból a következő érdekel. Először is meg kell látnunk, hogy nemzetünk tagjainak jórészét, minthogy a régi szellem neveltjei, a régi liberalista, önző individualista világnézet hatja át s ez mind szociális, mind gazdasági, mind

kultúrális téren nem engedi a nemzetközösség erőinek szerves összefogását, egészséges összemunkálását és maximális termelését. Minthogy nincs egészséges közösségi lélek, hiába hozzák a nemzet vezetői a legjobb reformterveiket, valahol nyilt, vagy alattomos erők gátlása miatt megakad. Ez azt jelenti, hogy nincs elég erős haza- és nemzeti közösségszeretet, a nemzet tagjai lelkileg lazán vannak egybekapcsolva s most, a világnézetek harcában nem tudnak együtt érezni, együtt gondolkozni s a nemzeti közösség érdekében cselekedni! Kétségbeejtően meghasonlott, pártokra szakadt a nemzet lelke, a legnagyobb veszedelmek, az összefogás és erőkifejtés legnagyobb felelősségű történelmi óráiban! Ezen pedig a nemzet nevelőinek kell segíteni. Mind a renaissance, illetőleg a humanizmus, mind a felvilágosodás, illetőleg a forradalom eszméinek egyetemes szétáramlását a tudósok és pedagógusok művelték az ifjúságon keresztül: a maradandó hatást feltétlenül az iskolamesterek biztosították. (A német nemzetiszocialista mozgalom, ha vezéreit valami különös szerencsétlenség folytán elvesztené, a szétárasztott s az ifjúságba oltott eszme által az újabb generáción át zavartalanul dübörögne tovább.)

Mi tehát a teendő? Először is a magyar közösségi tudatot felébreszteni és élménnyé tenni a nemzet minden tagja számára. Ez nem olyan könnyű, — de életbevágóan fontos feladat. Különösen fontos és sürgős ma, amikor a faji, illetőleg a nemzeti öntudat minden nép körében hatalmasan fellángolt. Fontos és sürgős nálunk azért, mert a magyar haza területén többfajta kisebbség él s a megmételyezett köztudatban egy veszedelmes gondolat él: nincs magyar faj, csak minden féle keverék s nem egybeforrott mozaik magyar állam! (Hogy ez mily erősen tartja magát a köztudatban, igazolja egyik szélső jobboldali pártnak nem régen a képviselőház elé terjesztett föderációs alkotmányterve, amely ezen a hamis elven alapult. Hogy mennyire van magyar faj és magyar nemzet, azt Gelei József már idézett munkájában megtaláljuk tudományos alapon kifejezve.)

A magyar nemzetnevelők első kötelessége tehát, hogy az egyetemes magyar nemzet, — amely nemcsak a ma élő, hanem a multban s a hazában ezer esztendő óta élő magyarságból tevődik össze, — Istentől nyert küldetése, a Dunamedencében s a Kárpátoktól övezett ezer esztendős haza területén megvalósítandó szent hivatása és a nemzet lelkének kifejezése alapján fogalmazza meg azt az eszmei célt, amelynek szolgálatában a nemzeti közösség minden tagjának élnie kell! Meg kell találni a módját, — s ez a nemzetnevelés feladata, — hogy miképen lehet a lelkileg lazán összefűzött nemzettagokat minél szorosabban összekapcsolni. (Ilyen szálak lehetnek a közös mult ismerete, a közös sors, a közös dicsőség és nemzeti fájdalmak közös átélése, az a készség, hogy a sajátosan magyar kultúrkincsekben, irodalomban, művészetben egyformán tudjon minden nemzettag gyönyörködni, tehát a közös erkölcsi elvek, a lényegében közös hit s mindenekfelett a közös nyelv.) — Ki kell dolgozni egy olyan nevelési rendszert, amely az iskolában és iskolán kívül erre a közösségi lélekre és erre az áldozatos és önkéntes közösségi szolgálatra neveli ifjúságunkat és az egész magyar népet.

Hogyan lehstséges ez? Semmiképen sem úgy, — pedig de könnyű és kényelmes volna! — hogy átvegyük, vagy egy kis átalakítással lemásoljuk azokat a nemzetnevelési módokat, amelyeket a környező közösségi lelkületű s új világnézetű nagy népek a maguk körében oly nagy sikerrel alkalmaztak. Ez erőszakolt mód és rendszer lenne, amelyet kényszeredetten alkalmaznának a nevelők s kényszerítetten tűrnének a neveltek (lehet ugyan, hogy mint sok átvett idegen rendszert, magyar ifjúságunk ázsiai nyugalommal és passzivitással ezt is eltűrné és elhordozná) s közben elnyomorodna s torz formát öltene az egészséges magyar lélek és erő. Egy idegen nevelési rendszer nem kapcsolódhatik bele természetesen a nemzet eddigi nevelői multjába, hagyományaiba, az eddigi nevelési rendszerbe, nem számolhat az itteni nemzeti sajátságokkal és szükségletekkel s gyökér nélkül kínos vegetációra lenne kárhoztatva, csődre vezetne, mert az ilyen erőszakolt nevelési rendszer ép azokat az erőket hagyná kihasználatlanul, amelyek egy megfelelő rendszer mellett önként adódnak s oly szellemi erőket hagyna parlagon, amelyek pedig a legpompásabb gyümölcsöket teremhetnék. A sajátos magyar körülmények nem lehetnek más népek nevelői számára tekintetbe veendő tényezők s ezért nevelési rendszerük egészében nem szolgálhatja a magyar lélek teljes értékű nevelését, minden kívánatos vonatkozásban gazdagodását, növelését. Épen ezért nemzeti közösségünk nevelésének, építésének és erőkiváltó szervezésének sajátos magyar módját nekünk magyaroknak kell megkeresni és sürgősen alkalmazni.

Ehez tudatos, szervezett, központilag irányított tudományos kutató és nevelői munka szükséges. A központi irányítás szükségének a gondolata már 1919-ben felvetődött Imre Sándornál, aki a vallás- és közoktatásügyi minisztériumon belül egy pedagógiai és művelődéspolitikai ügyosztály létesítését javasolta. Egy ilyfajta ügyosztálynak, illetőleg a mai viszonyok szükségéhez igazodva, egy nemzetnevelésügyi önálló ügyosztálynak a felállítása ma már nélkülözhetetlen követelmény. Szükség van erre azért, mert ha lennének is az egyetemeken külön nemzetnevelési tudománnyal foglalkozó önálló tanszékek, — mint ahogyan ma sajnos nincsenek s csak egyik-másik pedagógiai tanszék tanára egyéni nemzeti buzgóságból, ezernyi más irányú pedagógiai, lélektani és módszertani, vagy szervezési és közoktatásügyi problémája és sok más tudományos és nevelői munkája mellett foglalkozik nemzetneveléssel, — egymástól független voltuk és saját környezetükben folyó irányító munkába merülve, nem végezhetik és irányíthatják a magyar nemzetnevelés tudományos és gyakorlati munkáját egyetemesen és egységesen. Egy nemzetnevelésügyi miniszter, vagy legalább is államtitkár anyagi és erkölcsi támogatására, tekintélyének súlyára és egységes irányítására feltétlenül szükség van. Azon nem csodálkozunk, hogy a magyar nemzetneveléssel foglalkozó tudósaink s köztük elsősorban Imre Sándor meg nem szűnő panaszkodással emlegeti, milyen nagy baj, hogy ami neveléstudományi munkásság van nálunk, az jórészt szétfolyik, mert nincs olyan központ, amely a legfőbb kérdéseinkre irányítana, a különféle szálakat valóban összefogná, a munkát és eredményeit nyilvántartaná s nyilvánosságra hozná. Így azután egyfelől egymásról mit sem tudó emberek igen

nagy erőfeszítéssel végzik az ötletszerűen talált ugyanazon munkát, míg más fontos probléma megoldására és munka elvégzésére nem akad ember, mert senki sem ad rá indítást. Ugyancsak nagy baj, hogy a publikálás lehetőségének igen korlátolt volta sokakat a munkától is visszatart s ha a tudományos munka szenvedélye meg is irat egy-egy ifjú tudóssal egy-egy művet, azt vagy íróasztala fiókjában kénytelen avulni hagyni, vagy pedig olykor anyagi romlását jelentő saját költségén való kiadás esetén szomorúan kell néznie, hogy könyvére nem akad vevő. Azon azonban felettébb csodálkozunk, hogy miután épen Imre Sándor oly világosan s már 1935-ben megjelöli a kutatás irányait, határozottan rámutat az egyetemek oldalán működő magyar nemzet-neveléstudományi intézet felállításának elengedhetetlen szükségére, javaslata kiáltó szó maradt a pusztában, a hivatalos helyeken visszhangra nem talált. Pedig csak központi irányítás mellett, szakértő professzorok vezetése alatt s egy-egy tudományos intézet keretén belül lehetne elvégezni a nemzetnevelés tudományos alapjait kereső, kutató és a gyakorlati nevelést irányító, szervező, gyámolító munkát.

Ezeknek az intézeti vezető tanároknak lenne feladata összegyüjteni a szubvencionált és önkéntes tudományos munkára vállalkozókat, hogy közös terv szerint gyüjtsék először is össze mindazt, ami a magyar történelemben, irodalomban, művészetben, jellemben, népszokásokban, mesterségekben sajátosan magyar ötlet, magyar vonás, magyar gondolat, magyar érték. Addig nem beszélhetünk magyar nevelésről, amíg nem találtuk meg azokat a sajátosan magyar értékeket, amelyeket átszármaztathatunk a mai magyar nemzedék lelkébe, hogy megtelítődjék értelme magyar kultúrkincsekkel, hogy jellemét ősei alakítsák, hogy ízlését a magyar nép művészete fejlessze, hogy minden nemzettag egész valóján kiábrázolódjék a magyar nemzeti mivolt képe, *a sajátosan magyar*. Addig nem beszélhetünk magyar nemzeti öntudatról, míg a nemzet minden tagja nem tudja önmagában és társaiban felismerni és becsülni tudni azt, ami eredetien magyar. Egy ilyen neveléstudományi intézet végezhetné el a magyar ember s főleg a magyar gyermek s ifjú lelki-testi alkatának vizsgálatát. (Baranyai Erzsébet: „A neveléslélektani kutatás magyar feladatai a tanítás lélektana körében" c. dolgozatában már javasolja egy magyar neveléslélektani intézet felállítását, amely fő feladatának tartaná a magyar gyermekek szellemi fejlődésének és sajátos alkatának vizsgálatát s statisztika és kisérlet útján megfigyelné, ellenőrizné és számontartaná az e téren gyüjtött adatokat, a szülőknek és gyakorló pedagógusoknak tanácsot adna.) — Örömmel kell itt üdvözölnünk a kormány ama döntését, amely szerint Kolozsvárt külön egy nevelés-lélektani tanszéket állított fel s arra olyan szaktudóst nevezett ki Várkonyi Hildebrand személyében, aki már szegedi egyetemi tanári működése alatt is többeknek adott indítást néplélektani és magyar gyermek nevelés-lélektani problémák vizsgálására.

Addig a magyar nemzetnevelés tudományos alappal nem biró vélekedéseken, egyéni tetszetős elgondolásokon, filozófiai spekulációkon, idegen eszmék kölcsönzésén fog alapulni s részletújítgatásokban fog kimerülni, míg alapos és rendszeres néplélektani, neveléslélektani, etno-

gráfiai, fajbiológiai, társadalomtudományi, statisztikai, népegészségtani, stb. alapon (lásd Imre i. m. 116. lap.) tudományos módszerekkel fel nem tárják a tipikusan magyar testi-lelki adottságokat s ezek alapján állapítják meg azt a nevelési módot, amely a magyar gyermek lelkének s testének a legjobban megfelel, azt a haladási tempót, amelyet a különböző nemű, korú, fejlődésű és táji körülmények között élő ifjú a legegészségesebben elvisel s amely energiáit a leghelyesebb irányban, a leggazdaságosabban használja ki. Ugyanez az intézet ügyelhetne a statisztika adatai alapján arra, hogy az ország különböző vidékein milyen szellemi és testi munkásokra van szükség és hajlamuk szerint a megfelelő s egyben a nemzeti szükség által igényelt pályákra tanácsolná az ifjakat. (Ilyenfajta lélektani, tehetségvizsgáló és tanácsadó intézetek Budapesten már kisérletképen működnek. Így a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium psychologiai laboratóriuma, a Ranschburg-féle Gyógypedagógiai Laboratórium, az OTI felülvizsgáló és szükség esetén foglalkozást változtatni tanácsló osztálya s — ha jól tudom — egy államilag támogatott pályaválasztási tanácsadó hivatal.) — Minthogy ezek a nemzetnevelési intézetek az ország különböző részében lévő egyetemek oldalán működnének, módjukban állana a hazának minden táján élő magyarság vidéki sajátosságait az illető környéken és e vidékek könyvtárakban és múzeumokban őrzött sajátos kultúrkincsei alapján a helyszínen tanulmányozni és nevelői gondolatait ezen adatok alapján és az ottani állapotokra alkalmazva megfogalmazni.

Miután a kutató és elméleti tudományos vizsgálódás megindult s ennek során a munkatér és munkaterv megállapítást nyert s miután ez intézetek, illetőleg ez intézetekbe szervezett egyének a rájuk háruló feladatok megoldását megkezdték, meg kell induljon a gyakorlati nevelői munka közvetlen és közvetett úton egyaránt.

Gelei József már idézett munkája „Nemzetnevelés" c. fejezetében nagyszerű gyakorlati tanácsokat ad ennek a nemzetnevelő munkának a folytatására. A magam részéről csak a következő feladatokat hangsúlyozom:

Először is szükség van arra, hogy ezek a felállítandó nemzetnevelési intézetek tanfolyamra, előadásokra hívják meg és gyakorlati tanácsokkal lássák el szóban és írásban a már nevelői pályán működő személyeket: elsősorban a tanárokat, tanítókat és ifjúsági egyesületi vezetőket. Ez alkalmakon előadnák azokat a gondolatokat, amelyek felhasználása módot nyujtana arra, hogy minden magyar ifjú a nemzeti közösség eszményében nevelkedjék, mindent azért tanuljon, hogy a legmagasabb fokra fejlesztett tudásával nemzeti közössége boldogulását, erősödését és gazdagodását szolgálja; tudjon lemondani, áldozatokat hozni, mindig fegyelmezetten, józanul, szerényen és mértékletesen élni, mindig becsületesen cselekedni, szeretettel s ha kell, hősiesen viselkedni. Tanulja meg főleg becsülni a magyar irodalmi és művészi alkotásokat; ismerkedjék meg, de ne vázlatosan és színtelenül, hanem úgy, hogy a lelkét és jellemét felismerje magyar nemzeti hőseinket, akár a csatatereken, akár a politikában, a szociális téren, vagy iparban és kereskedelemben voltak nagyok, — de ne csak csodálni, hanem utánozni és

követni is tudja őket. Jusson közvetlen kapcsolatba a magyar néppel, ismerje meg szemtől-szembe népszokásait, foglalkozásának sajátos üzési módját, játékait. Ismerje és gyakorolja magát azokban a katonai, illetőleg családi erényekben, amelyek a magyar katonanépet és tiszta, hagyományait becsülő magyar családot jellemzik.

Ez a nevelés természetesen magával hozza iskoláink szellemének, tanításmódjának gyökeres átváltoztatását, új tantárgyak (más, hagyományos, indokolatlanul és a teherként hordozott pl. latin tananyag rovására!): nemzetvédelem, néprajz, fajismeret és népegészségügy, nemzeti közösségtan stb. és gyakorlatok bevezetését. De magával hozza azt is, hogy a sok magyar ifjúsági egyesületet egységesítsük. Talán a leghelyesebb lenne a sokféle egyesületet a leventébe beolvasztani s azt a cserkészet és népfőiskola felhasználható értékes elemeivel meggazdagítani, hogy ott minél szélesebb körben folyjék a nemzeti közösségi életrevaló tudatos és tervszerű nevelés s a nemzet minden ifjú tagjának erre való begyakorlása. Itt különösen figyelembe veendő az a nagy lehetőség, amelyre Makkai Sándor hívta fel a figyelmet (Tudománnyal és fegyverrel, I. rész), hogy a levente-egyesületben egyfelől a magyar lélekre oly jellemző katonás szellem és harci ösztön a legegészségesebb formában és irányban fejleszthető ki, másfelől 12 éves kortól a katonáskodásig minden magyar ifjú tagja lévén az egyesületnek, akármilyen társadalmi osztályból, vagy szellemi, testi foglalkozáskörből való is, nagyszerű alkalom az osztálykülönbség nélküli nemzetközösség, a magyar „honvédtestvér"-iség lelkületének a kifejlesztésére.

Ugyanakkor, amikor iskolai nemzetnevelésügyünket az elemitől az egyetemekig az iskolákban és az egyesületekben átszerveztük s új tartalommal s főleg új lélekkel megtöltöttük, ugyancsak előadások, propagáló ünnepségek és konferenciák s még inkább a sajtónak igen széleskörű felhasználásával meg kell indítani a magyar közvélemény nemzeti közösségtudattal eltöltését, egészségesebbé és nem „magyarossá", de izzig-vérig magyarra tételét, — az önzés, a társadalmi vételkedés és pártoskodás kiirtását, a lazán kapcsolt és szervezetlenül élő magyar tömegek szorosabbra fűzését, lelkesedéssel s becsületes összeműködésre nevelését, hogy a felnőttekre gyakorolt hatás által hamarosan kialakuljon egy helyes magyar politika, egy igazságos és egészséges magyar szociális élet, egy fellendülő magyar ipar, tisztességes és magyar kézben lévő kereskedelem, helyes, az országos és exportérdekeket szolgálni tudó mezőgazdaság, magasrendű magyar kultúrélet. — Ebben a munkában azután részt kell vegyen mindenfajta foglalkozásu egyén: pap, katona, ügyvéd, politikus, író, stb., aki megértette ezt az új szellemet s mint nemzetnevelő részt is akarna venni e nemzetépítő munkában.

Egy ilyen kis cikk nem engedi meg s nem is kívánja a részletek kifejtését. De különben is ennek elvégzésére nálam hivatottabbak vannak s ha ilyen nemzetnevelésügyi intézmények szerveztetnek valóban, akkor különösen lesznek is! — Én csak azt szeretném remélni, hogy e sorok is figyelmeztetnek s indítanak illetékeseket sürgős nemzetnevelési feladatok meglátására, elvégzésére és szervezői munkára, hogy ez által eljuthassunk egy egységes műveltségű, nemzeti közösségtudatában

erős, tagjaiban szeretettel, önként és lelkesen szolgálni tudó és akaró nagy Magyarországhoz, amelyet az idők bármilyen erős és félelmetes vihara sem tud összetörni.

Genf, 1941 január.

Dr. Kiss Tihamér László.

Irodalomtanítás és esztétikai nevelés.

Ma aláhúzottabban hangsúlyozzuk az öntudatra ébredt irodalmi nevelés sajátos célkitűzéseit és próbáljuk megjelölni nevelői értékét. Az öntudatra ébredés nem akar forradalmi követelés lenni, csak határozottabb helymegállapítás. Ez egyrészt különválasztást jelent a történettanítástól, másrészt elmélyülést a magunk házatáján.

Azt gondolom, hogy a századforduló túlzott hisztorizmusa feledtette el az irodalmi oktatásnak sajátos szempontjait, amikor „ancilla historiae"-t faragott belőle. Mintegy előkészítő, bevezető tantárgy lett a későbbi, „igazi" történettanításhoz. Mintha amannak retorikai sallangja pótolhatta volna emennek elmélyülését, vagy a történeti borongás az irodalmi fogékonyságot. Ennek a szempont-felcserélésnek, illetve határ-bizonytalanságnak alig volt valami megnyugtató eredménye. Hogy ennek a hazafias szólamokkal fellengzős történetszemléletnek mennyire nem volt köze a történelmi lényeglátáshoz, a közelmúltban — gondoljunk az összeomlás bomlott kábulatára! — „saját bőrünkön" szenvedtük. Azóta is folyton érezzük a nagy ellentétet a tényleges feladatok és csupán hangulati, szavaló történet-vállalás között erkölcsi és egyéb vonatkozásban egyaránt. De maga az irodalom és irodalmi élet is vesztes lett, amikor más területről vett és fogadott el irányító, bíráló szempontokat.* Az ilyen szétválasztás egy pillanatra sem akarja feledni vagy feledtetni a magyarság eseményes történetének és irodalmi fejlődésének egymásrautaltságát, az előbbinek ihlet-értékét szellemi életünk alakulásában. Ezeket egymás nélkül alig érthetjük meg, de egyiket a másikkal nem helyettesíthetjük oktató munkánkban. Tanításuknak különböző a célkitűzése is, nevelő eredményének értéke is. Ezeknek a szempontoknak különválasztását ma már határozott formában megkövetelik az Utasítások is. Külön hangsúlyozzák, hogy a történeti olvasmányok „nem a nemzet történetét mutatják be" (34. l.), „hanem az országrendező és államiságunkat biztosító nagy ősök mondai (legendai) alakja emelkedik ki belőlük."

Tehát a történeti olvasmányoknál nem az adatközlés lesz a cél, amint a többieknél sem elégedhetünk meg a tárgyi ismeretek puszta közlésével. Lelki ráhangolás, érzelmi gazdagodás, hangulati színeződés és ilyfajta fogékonyságra nevelés lesz itt a feladat, mint minden művészi nevelésnél. Ha köznevelésünk nem lenne szegény művészi igényeiben, ha ilyen követelései lennének szellemi életünkkel szemben, minden

* Lásd az Ady-pernek irodalom-esztétikai bírálóit: Horváth Jánostól Makkai Sándoron át Schöpflin Aladárig. (Dóczy, Sík, Vajthó, Zolnai B. stb.) Sok jó szempontot ad Hankiss János: Irodalomszemlélet c. füzete 1934.

megnyilvánulása, különösen irodalma emberibb, mert mélyebb, magyarabb, mert sallang nélküli és gyökeresebb volna. Igaz, ez annyit is jelentene, hogy nem topoghatnánk esztétikai gyermek-cipőben az iskolapadoktól katedrán át végig mind a sírig... Mert az ilyen művészeti-igényre nevelés komoly és a művészi alkotásokban alázatosan elmerülő lelkiséget, sok-sok előítélettől (sokszor saját beidegződéseinktől) való szabadulni tudást, a mainál sokkal mélyebb és huzamosabb esztétikai alapvetést követelne. Iskolai vonatkozásban e követelménynek tárgyi és személyi (tanárképzési) feltételei vannak.

Tárgyi szempontból legfontosabb az olvasmányi anyagnak művészi szempontból való átcsoportosítása, újjárendezése. A középiskolai olvasmány-anyagnak, különösen az alsó fokon utánzásra csábító formakincset kell a tanuló elé tárni. Nem mutathat mást az olvasókönyv nyomtatott betűje, mint amit a helyes irodalmi nyelvhasználat előír.

Épp ilyen határozottan érezzük, hogy az irodalomtörténettel foglalkozó, magyart tanító tanároknak a mainál mélyebb esztétikai nevelést kell kapniok. Többet akarjanak és kaphassanak, mint amennyit ma ad általánosságban az egyetemi oktatás. Az Utasításokban minduntalan kicsendül az ilyenfajta követelmény hangja, de alig-alig történik gondoskodás arról, hogy az irodalmi szakra beiratkozó egyetemi hallgatók esztétikai fogékonyság és beállítottság vizsgájával kerüljenek mérlegre, később pedig ilyen irányú iskolázottságon menjenek át. „Éreztesse a tanár az olvasmány jelentőségét, valamint szépségét. Azonosítsa magát az olvasmány erkölcsi felfogásával, a költemény alapérzelmével. Az olvasmánynak ilyen komolyan vétele, jelentőségének személyes átérzése, szépségének első sorban a tanár lelkében tükröződő hatása fogja biztosítani az olvasmány erkölcsi és esztétikai hatását", olvassuk nagyon helyesen az Utasításokban. (11. l.) Azt azonban alig-alig olvassuk, hogy az ilyen követelmények elé kerülő tanári lelket csiszolnának is ilyen „tükrözésekre" egyetemi éveiben beható és az iskolai életben kamatoztatható esztétikai neveléssel. Hogy tudjon gyermek-szemeket csodára kerekíteni az, akinek magának soha föl nem nyitották a szemét ilyen látásra? Mert itt is az iskolán van a hangsúly. Amikor az esztétikai nevelés elmélyítését sürgetjük, nem gondolunk levegőben lógó, tárgyi ismeretektől elszakadt „széplelkek" fecsegésére, vagy részletekben elvesző „szaknevelésre." Csak azt érezzük, hogy az ilyenfajta igényeknek nagyon hamupipőke-sors jutott mai tanárnevelésünkben. Itt persze az irodalommal foglalkozókra, általában humanistákra gondolunk.

A magyar klasszikusok ilyen szempontú feldolgozásával és kiadásával még mindig adós esztétikai irodalmunk. Az ilyen irányú dolgozatok mutatják, hogy ezen a téren sem építenénk homokra; a ma feladatainak nem kell szégyenkezniök a tegnap eredményei miatt. Fentiekkel nem akarjuk egyetlen gondolattal se csökkenteni akár a szövegkritikai, akár a rendszerező irodalomtörténeti munka fontosságát és szükségét tanárnevelésünkben, vagy visszaszorítani akár egyetlen lépéssel is a nyelvészeti tanulmányokat az eddigi színvonalról. Csak azt hangsúlyozzuk, hogy ezek mellett és ezekkel egyenlő mértékű legyen az új tanárnemzedék esztétikai pallérozása is. Sokszor szinte leverő, hogy

milyen szárnyaszegetten áll a tanár az osztály ilyenirányú igényeivel és egészséges kíváncsiságával szemben. A gyerek többet vár és joggal, mint a tanár értelmes minta-olvasását, vagy a vezérszavak táblára írását. — A jövőben még nagyobb szükség lesz a tanár ügyeskedő munkájára és elmélyülő irányítására. Az új Utasítás az egyes olvasmányok behatóbb tárgyalásával akarja elsajátíttatni azokat az esztétikai, művészeti elemeket és bíráló szempontokat, amelyeket eddig a stilisztikai-retorikai és poétikai órákon kellett tárgyalni valamelyes rendszerességgel. Most mindenesetre megszűnik a rendszerezés merevségének a veszélye, hisz még a III. és IV. o. nyelvtana sem „rendszeres" nyelvtan, mint eddig volt. Sokkal alkalomszerűbben és olvasmányhoz tapadóbban kell azokat az ismereteket tisztázni, amelyekre már az V. o.-ban szükségünk lesz, amikor a magyar mult szellemi életének legfontosabb áramlatain és állomásain kell a tanulót végig vezetnünk, a VI. o.-ban pedig a legnépszerűbb négy klaszikusnak művei alapján kell a tanuló tudatos műélvezetét fejlesztenünk.

Ha a rendszerezésre törekvés megmerevítette eddigi tanításunkat, az olvasmánytárgyalásból alkalomszerűen adódó művészeti érzékfejlesztés könnyen mozaikká tördeli most előírt tanításunkat. Ezért szükséges a lényegnek kiemelése és állandó hangsúlyozása: a már tárgyalt ismeretek más és más összefüggésekbe való beillesztése, ismétlése; egy-egy íróművész különböző műveiben felismerhető állandó egyéni vonások tudatosítása. Jól vegyük észbe, hogy a legszélesebb és legalaposabb ismeretanyag, de a legmélyebb esztétikai műveltség se képes egészen felfedni és hiánytalanul éreztetni a művészet és művészi alkotás lényegét. Irodalmi vonatkozásban, mily szegényesen semmitmondó lenne egy-egy mű lelkét az ösztövér tartalom-elmondással megölni, a mű hatásának éreztetése helyett puszta adathalmazt emlékbeidézni. Nemcsak iskolai olvasmány-tárgyalásainknál, hanem az u. n. háziolvasmányoknál is igyekezzünk megsejtetni valamit abból az izgalmas és önemésztő munkából, mesterségbeli küzdelemből, az irodalmi alkotás verejtékes műhelytitkából, amellyel az igazán nagyok mondani-valójuk nyelvi formáit alakítják.

Az örök-egy költészet és a könnyen elszámlálható vázlat éppen a költő lelkén át születik újjá és megnyilatkozási módja, az alakító forma adja újszerűségének hitét, hatásának titkát. A középiskolai irodalomtanításnak éppen ezért nem szabad megelégednie a pusztán adatközlő ismeretanyaggal, hanem irodalom-esztétikai nevelésre kell törekednie. Csak az arra hivatott tanárnak elmélyülő és szinte rokon-lélekből fakadt, megértő útmutatásával lesz a mult irodalmi hagyománya ifjú lelkekben élő, jövőt alakító erővé. A magyar irodalom kegyelettől megszentelt emlékei és ténylegesen örök értékei parancsolóan követelik, hogy a legmagasabb oktató intézmények és az egészen szerénylehetőségű tanítómesterek kötelességszerűen vállalják ezt a munkát.

Éber János.

A mezőgazdasági népiskola fejlődése.

A 43 éves multra tekintő mezőgazdasági népiskoláknak sikerült az évek folyamán sok szervezeti hiányosságát kiküszöbölni, s ezzel e gyakorlati iskolaféleséget fokozatos fejlődéshez juttatni. Legutóbb az 1940. évi XX. tc. életbeléptetése és ennek során kiadott rendelkezések nyitottak tágas teret az intézmény továbbfejlődésének.

Fenti törvény az elemi népiskolát 8 osztályossá teszi, egyidejűleg pedig mindennapos rangra emeli a mezőgazdasági népiskolát. Az intézkedés egész sorát hozza a célszerű újításoknak, egyben igen erős lendületet ad a mezőgazdasági népoktatásnak is.

Eddig ugyanis a mezőgazdasági népiskolákban, az iparos és kereskedőtanonc iskolákhoz hasonlólag, hetenkint egy-egy osztálynak csak 10 órai tanítása volt. Ezt a kevés óraszámot is lehetett a sürgős mezei munkák idején heti 5 órára lecsökkenteni. Jövőben az őszi és tavaszi hónapokban egy-egy osztály továbbra is heti 5 órai gyakorlati tanításban részesül, viszont október hónap közepétől — április hónap közepéig, amikor a mezei munkák szünetelnek, a tanítási óraszám heti 25-re emeltetett. Az óraszámokat tovább emelni nem lehetett, mert a fiútanulók levente foglalkozása hetenként külön négy órát vesz igénybe.

A mindennaposság azt eredményezi, hogy az osztályok az eddig 280 évi óraszám helyett ezentúl 640 órai oktatásban részesülnek. Hatalmas fejlődés, amelynek nevelői és oktatói előnyei máris szembetűnők a fokozatos iskolázás, a tanítási anyagnak jobb elsajátítása, a gyakorlati foglalkozások és tanulmányi kirándulások kiszélesítése szempontjából. A bekövetkezett óraszámemelésnek egyes szülők által még most is hangoztatott hátránya az, hogy a 12—14 éves gyermekek ilynemű iskoláztatása elvonja a tanulókat az otthoni munkától, a szegényebbsorsúakat pedig attól, hogy télire cselédnek szerződtessék gyermeküket. Ez azonban csak látszati hátrány a mezőgazdasági iskolával szemben, mert ha a gyermek a kötelező elemi iskolában járja a VII. és VIII. osztályokat, a helyzete ugyanaz, azaz mindennapos iskoláztatásban részesül. Az iskoláztatás alól kibúvót átmenetileg csak ott találnak, ahol nem nyílt meg a VII. osztály, vagy pedig tanoncnak tudják szerződtetni a serdülő fiatalokat. Ha azonban általánosan megszervezik a VII. és VIII. osztályokat, az iparos és kereskedő tanoncokat csak 14 év betöltése után és legalább 8 elemi osztály elvégzése után szerződtetik, a helyzet e téren is kellő megnyugváshoz fog jutni.

Eddig a mezőgazdasági népiskola köteles volt felvenni minden 12 évet betöltött tankötelest, ha az nem íratkozott be valamelyik polgári vagy középiskolába és tanoncnak sem szerződött. Ezentúl nem a 12 éves korhatárra, hanem az elemi népiskola VI. osztályának elvégzésére került a felvétel súlypontja. Ez a rendelkezés is újabb, a megszokottól eltérő változásokat hozott, mert a mindennapos mezőgazdasági népiskola csak a VI. osztályt sikeresen elvégzetteket veheti fel, míg a csak III-V. elemi osztályt végzettek jövőben kötelesek tanulmányaikat az elemiben folytatni korukra való tekintet nélkül. Hogy mit jelent ez a rendelkezés

a mezőgazdasági népiskolára, az könnyen áttekinthető, ha tudjuk, hogy eddig akadtak olyan 12 évet betöltött tanulói is, akik csak III. elemi osztályt végeztek. Ezentúl igen helyesen és egységesen a VI. osztály elvégzésében lett a tanulók előképzettsége megállapítva. Ez pedig újabb eredmények hordozója a tanítás, nevelés és az oktatás terén. A rendelkezés hatását érezni fogják közvetlenül az elemi, közvetve pedig a kisegítő iskolák is. Az a tény, hogy a mezőgazdasági népiskola eddig kényszerült minden 12 évet betöltött fiú és leány tankötelest befogadni, azt eredményezte, hogy tanulóinak és osztálycsoportjainak száma aránylag magas volt, mert nemcsak a gazdák és földmívesek, hanem a földdel és a vele való foglalkozással kapcsolatban nem levő szülők gyermekei is jártak az iskolába. A földmíves és gazdagyermekek mellett a leendő tanoncok, kifutók stb. is kényszerültek az őket nem érdeklő gazdasági ismereteket tanulni és a gyakorlati foglalkozásokban résztvenni. Az új rendszer megvalósította a kiválasztást, mert ezentúl a mezőgazdasági népiskolába csak kimondottan gazda- és földmívelő gyermekek járnak, míg a földdel kapcsolatban nem levők az elemi iskola VII. és VII. osztályát látogatják.

Önként érthető, hogy ezzel a rendelkezéssel a mezőgazdasági iskolák tanulóinak és osztályainak száma csökken, az elemi iskoláké pedig gyarapodik, a felső osztályok benépesíthetők lesznek. Kezdetben és átmenetileg lesznek zavarok a tanulóknak a kétféle iskolába való sorolása és utalása terén, ezeket azonban a tanügyi hatóságok szükség esetén elintézéshez juttatják. Az elemi iskola VII.—VIII. osztálya általános és ipari alapismereteket heti 5 órában tanít; emez pedig szakirányú mezőgazdasági tudnivalókra heti 15 órában oktat. Megrovandó és felelősségre is vonható tehát az elemi iskola és tanítója, ha a felső osztályok benépesítése érdekében földmíves és gazdagyermekeket toboroz iskolájába, s ugyancsak ilyen alapon bírálandó el a mezőgazdaságt népiskola is, ha ipari és kereskedelmi pályára készülőket vesz fel tanulói sorába. A tanoncok szerződésekor az elsőfokú iparhatóság, vagyis az ipartestület állapítja meg, hogy a tanuló az iparos, avagy a kereskedő tanonciskolába járjon. A mezőgazdasági és az elemi iskola között felmerülő ilynemű vitás esetekben a kir. tanfelügyelők intézkedése a döntő.

A kiválasztásnak a fentiekben vázolt megvalósításával lett a mezőgazdasági iskola igazi gazdasági iskolává, a gazda- és földmívelő fiúk, valamint leányok valódi intézményévé, míg eddigi szervezetében a tömeg iskola jellegét viselte. Új szervezetében jobban érvényesülhet a minőségi és szakirányú tanítás a külön képzett tanerői, gyakorlóterülete, mezőgazdasági felszerelése révén, amelyekkel egyik elemi iskola sem rendelkezik. Mindezekből következik, hogy mezőgazdasági helyeken és tanyaközpontokban a tanulók túlnyomó többsége gazdálkodó szülők gyermeke, ezért a VI. osztályt végzetteknek a mezőgazdasági iskolát kell látogatniok. Városi és ipari központokban viszont nincs jelentősége a mezőgazdasági iskolának, mert itt földmívelő és gazda gyermekek kevés számmal vannak, vagy nincsenek is, ezért a tanulóknak az ipari és kereskedelmi ismereteket nyujtó VII.—VIII. osztályok megszervezése szükséges.

Érdekes jelenség, hogy a mezőgazdasági népiskolákban eddig több volt a leány, mint a fiú tanuló. Igy lesz ez a jövőben is, mert a földmívelő szülők a fiúgyermeket inkább taníttatják, tanoncnak is szerződtetik, míg a leányokat nem szívesen engedik el a szülői környezetből. Ez a körülmény előreláthatólag nagy jelentőséggel fog szerepelni az új mezőgazdasági népiskolák létesítése során, mert az iskolák szervezete és tanterve különösen igen kedvező a serdülő leánytanulók oktatására és nevelésére. Leányok számára gazdasági és háztartási iskoláink aligalig vannak, ezért a 14—15 éves leányoknak eddig nem volt lehetőségük arra, hogy kertészetet, állattenyésztést, főzést és háztartást, szabásvarrást, kézimunkázást stb., mint leendő gazdaasszonyoknak való tudnivalókat elsajátíthassanak. Ez a megállapítás szól nemcsak a mezőgazdasági, hanem az ipar és más pályákon élő szülők leánygyermekeire is. A mezőgazdasági iskolát eddig is az tette különösen vonzóvá a szülők előtt, hogy leánygyermekeiket otthon, tehát a szülői környezetben, ingyenesen és élethivatásuknak megfelelő, nagyon is szükséges előképzettségben részesítették. Az átszervezéssel és a mindennapos tanítással a leányok gyakorlati és szakirányú oktatása újabban jelentékenyen fokozódott, a felemelt óraszámokkal működő iskolák mondhatni kész gazdaasszonyokat, ügyes kertészkedő, baromfinevelő, kézimunkázó stb. leányokat juttatnak szülőiknek. Ezt más iskolák alig tehetik meg, mert hiányzik a felszerelt gyakorlóterület, a háztartási konyha és munkaterem, különösen pedig a szakképzett tanerő, amelyekkel a mezőgazdasági iskolák már is rendelkeznek.

Az 1940. évi XX. tc. lehetőséget ad a VIII. osztályt kiváló sikerrel végzett tanulóknak arra, hogy tanulmányaikat sikeres felvételi vizsga után a gazdasági középiskolákban folytathassák. Megnyílt tehát a lehetősége annak, hogy a 8 osztályos elemiből az igazi tehetségesek a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi középiskolákba is juthassanak. Most még nem tudhatjuk, hogy a kiváló elemenetelt felmutató tanulók a törvény e rendelkezését milyen arányban veszik majd igénybe, de mindenesetre számolnunk kell azzal, hogy jövőben a polgári iskolákban több lesz a különbözeti vizsgával elemiből jött tanuló és jelentkezni fognak a gazdasági középiskolákban is a felvételi vizsgára igyekezők. A mezőgazdasági iskolát kiváló eredménnyel végzettek részére már nincs ilyen széleskörű továbbtanulási lehetőség, mert ezek számára csak a mezőgazdasági középiskola és a többi kimondottan mezőgazdasági szakiskolák valamelyike jöhet számításba.

A foglalkozási ágakat törvények és rendeletek keretezik és védik. Például: az ipar űzése engedélyhez, szakképzettséghez, vizsgák letevéséhez stb. kötött. A kereskedelem űzése is sok kötöttséggel jár. Nem így a mezőgazdálkodás. Gazda és földmívelő, bérlő és őstermelő bárki lehet, a hazai termőföldön minden előképzettség nélkül bárki jól vagy rosszul gazdálkodhat. Közeledik azonban az idő, amikor megváltozik az e téren eddig követett rendszer s a föld tulajdonba vételét, az azon való bérletet és gazdálkodást némi mezőgazdasági képzettséghez kötik. Házhely, földigénylés, szőlő, gyümölcsös telepítés stb. eseteiben mindenesetre a hozzáértést, az iskolázottságot és a hivatástudatot kell el-

sősorban is figyelembe venni, jövőben pedig jobban érvényre juttatni. A mezőgazdasági népiskolák e szempontból is fontos feladat végzésére hivatottak, mert a jövő gazdálkodó nemzedéknek jogos és hivatásszerű foglalkozásához végbizonyítványuk alapján kellő biztosítékot adnak.

Az elsorolt néhány példa is elegedő szemléltetést nyujt ahhoz, hogy a mezőgazdasági iskola, mint intézmény érdekes és lendületes változás, valamint fejlődés előtt áll. Az átmeneti években lesznek kisebb-nagyobb akadályok, iskolák közötti surlódások, sőt a vezető körökben is részrehajlások; mindezek azonban nem fogják komolyan megakadályozni, legfeljebb csak késleltetni az új célkitűzés megvalósítását és a mezőgazdasági népiskola hivatástudatának betöltését.

Géher Lajos.

Korszerű nevelés a történettanításban.

Régi mondás: akié az iskola, azé a jövő! Bár e mondás ma már inkább csak jelképes értelemben helytálló — hiszen napjainkban a népművelés s a propaganda egész nemzeteket nevel iskolán kívül is —, mégis foglalkoznunk kell az iskolai nevelés jelentőségével, mint a korszerű nevelés egyik legjelentősebb eszközével.

Voltak korok, amikor az *erkölcsi vonások* uralkodtak (középkor), ismét mások, amelyekben inkább az *értelem* jutott előtérbe (a francia felvilágosodás kora) s ismét máskor az *anyagi, reális javak* jutottak erősebb megvilágításba (gazdasági válságok idején). De egy és ugyanazon gondolatnak vagy érzésnek is különböző jellemzői uralták olykor az egyes korokat (nemzeti eszme).

Minden nemzet törekvése tehát az, hogy mindig olyanná nevelje ifjúságát, melyet tőle a *korszellem*, vagy *saját nemzeti törekvései* megkívánnak.

Jól megfigyelhetjük ezt nemzeti multunkban is. A magyarság e hazába kerülésétől II. Rákóczi Ferenc szabadságharcának végéig mint *katona-nemzet* szerepelt a világ előtt, hogy azután *jogász-nemzetté* legyen s volt idő, mikor mintha *hivatalnok-nemzetté* kívánt volna válni.

Különösen tudatosult az állam kulturpolitikai feladatainak jelentősége a XIX. sz. folyamán felfokozódott *nacionalizmussal*, amely az államban többé már nemcsak hatalmi szervezetet látott, hanem benne a nemzeti kultúra sajátos értékeinek letéteményesét is érezte. Így tűzött a nemzeti öntudat és érzés az állam elé pozitív kultúrpolitikai feladatokat. A nemzeti gondolat az utolsó félszázad hatalmas kultúrpolitikai lendületének világszerte a legbővebben buzgó forrása. Nyilvánvaló lett, hogy minél műveltebb egy nemzet, vagyis minél szélesebb rétegeiben a tudásnak és az erkölcsnek minél magasabb fokán áll, annál jobban tudja a maga szellemi és energiamennyiségét növelni, ami egyet jelent hatalmának emelkedésével is. A kultúra értékeinek megvalósítása, a kulturjavak fokozása ugyanis egyben a hatalom fokozása is.

Minden nemzetnek fokozott becsvágya, hogy fiainak egységes nevelést adjon, amely kifejleszti a nemzet sajátos egyéniségét. Így nyo-

mult előtérbe a gondolat, hogy a nevelés nem puszta ismeretközlés, hanem elsősorban érzületalakítás, távolabbi céljában pedig jellemnevelés.

Amikor az állam az egyes iskolafajok művelődési anyagát megszabja, az állam előtt bizonyos *művelődési eszményeknek* kell lebegniök, az ezekben rejlő értékfelfogás alapján iparkodik a felserdülő nemzedék lelkét, jellemét formálni. Mindezek a kultúrpolitikai törekvések jórészben az iskolák tantervében öltenek testet.

A világháború utáni idők politikai változásai hozták magukkal, hogy az állampolgári nevelés egyre jobban politikai neveléssé vált. Ehhez járult a nemzeti gondolatnak az a hatalmas megnyilatkozása, mely Olaszországban a fasizmust, Németországban a nemzeti szocializmust juttatta uralomra. Ez a mozgalom, amely természetes ellenhatásként jelentkezett a szociáldemokrácia internacionalizmusával szemben, kezdettől fogva programmjába vette a politikai nevelést s meg is valósította a maga politikai eszményének megfelelően.

Az olasz fasizmus lényegében nemzetnevelés, éppen úgy, mint a német nemzeti szocializmus, uralomra jutásukkal minden tevékenységnek, tehát a nevelésnek is, a nemzeti gondolat szolgálatába kellett állnia.

Nálunk is korán ráeszméltek vezető férfiaink a politikai nevelés nagy jelentőségére. Így *Wesselényi Miklós* br. már 1831-ben követeli az állampolgári nevelést (Balítéletek) s a haza iránti kötelességek tanítását. *Szögyény László* egyik országgyűlési beszédében (1845) kívánja, hogy a „tanító kezei közül kikerülő növendék necsak elegendő tudással, de kivált józan politikai gondolkozással s a legtisztább jellemmel birjon." *Széchenyi* már az 1825.-i országgyűlésen indítványozza: „Szaporítsuk azon emberek számát, akik polgári erényekkel ékeskednek."

A mai Németország minden tevékenységét a nemzeti ügy szolgálatába állítja. Tudósai és pedagógusai versenyt hirdetik, hogy új embertipust kell nevelni, új embereket kell formálni, kik nemcsak a harmadik birodalomnak, hanem egy új jövőnek lesznek hordozói. Az ifjabb olasz pedagógusok egyik legkiválóbbja, *Nazareno Padellaro* ezt írja: „Abban a véleményben vagyok, hogy hiába keressük a neveléstudomány ideális tüzét, míg föltétlenül el nem ismerjük, hogy a pedagógia a politika szolgálója."

Korunk szelleme új embertípust kíván s ezt az orosz szovjet a maga céljában, az olasz fasizmus a fokozott kötelességtudatot hordozó jellemben, a német nemzeti szocializmus pedig a népi és faji gondolat hordozójában látja megtestesülni.

Mindez arra mutat, hogy — ha korszerűek akarunk maradni — politikai nevelésre nálunk is szükség van. Nem azt kívánjuk, hogy a magyarság minden ereje politikat vitákban merüljön ki, de kell, hogy mégis világosan lássa minden magyar a politikai törekvéseket s tájékozott legyen a különböző politikai irányokról is. De különösen szükséges, hogy minden magyar ismerje hazája helyzetét kifelé, a maga helyzetét és szerepét az országban, a közösségben s tudja mindig, mit kíván tőle a közösség, a haza érdeke.

Mivel az iskolának is bele kell kapcsolódnia ebbe a — szó nemes értelmében vett — politikai nevelésbe, itt lép előtérbe, mint a kor-

szerű nevelés egyik legfontosabb nemzeti tantárgya: *a történelem.*

A történelemtanítás a nemzetnevelés egyik legfontosabb tényezője. Az állampolgári nevelés még nem igazi nemzetnevelés. Mert bár az állampolgári nevelés, valamint a nemzeti szellemtől áthatott tanítás is nagyban hozzájárul a hazafias érzés fejlesztéséhez, a kettő együttvéve sem biztosíthatja azt, hogy a magyar ifjú majdan érezze is azt az összetartozandóságot a nemzet többi tagjaival, mely a nemzet polgárait nemzetté fűzi össze. Ez az érzés eredményezi a nemzeti öntudat kifejlődését, amely hihetetlen erő kútforrása, a nemzeti törekvések sugalmazója és védő kardja. Mindezt pedig egyetlen tantárgy sem szolgálhatja jobban a magyar történelemnél, annak tanításánál.

A nemzeti történelem nagy nemzeti erő, mert nagy nemzeti kincs őrzője. *A mult megbecsülhetetlen értéke minden nemzetnek,* mely *önálló* egyéniségnek és valamilyen *történeti hivatás* hordozójának érzi magát. Belőle merít önbizalmat, hozzá fordul erőért a jelen küzdelmeihez és jogcímért a szebb jövő reméléséhez. Amely nemzet nem ismeri vagy nem becsüli multját, az nem igazi *történelmi nemzet.* A mult jelenti a nemzetek életében a pondus aeternitatist; az biztosítja számukra a földi értelemben vett halhatatlanságot. Mert a jelen nemzedék ideig-óráig tartó életét a mult toldja meg visszafelé évszázadokkal, évezredekkel. A mult tanulságainak ismerete nélkül sem a jelent áttekinteni, sem a jövő körvonalait megsejteni nem tudjuk. Önmagát becsüli meg tehát az a nemzet, mely multjának alapos ismeretével és tanulságainak hasznosításával vértezi fel magát jövő harcaira.

A mult főereje az, hogy nem üres és léleknélküli adatok tárháza, hanem a *nemzeti lélek* kitárulása. Sajátos multjában minden nemzet köznapi énjének megnemesített és eszményített kiadását látja. Innen van a nemzeti történelem páratlan nevelő értéke. Mert hősöket állít elénk, akikben a nemzeti lélek legeszményibben teljesedett ki, eseményeket és eseménysorozatokat vonultat fel, melyeket a bennünk lüktető nemzeti hivatástudat követendő példákul magasztosít.

Mi a mi multunk? *Prohászkával* szólva, nincsenek emlékeink, melyekből az ezredéves élet kőbe-ércbe vésve sugárzanék felénk, ezeket elpusztította a török; nincsenek dómjaink, melyeknek misztikus körengetegei lehelnék felénk a mélység és áhitat érzelmeit; árkádjaink, palotáink, régi multunk beszédes emlékei, hol a géniusz sugallata szólalnának hozzánk. A mi kincsünk a szentelt fájdalom: egy vértanúi hivatás felemelő tudata.

Ha minden nemzetnek nagy értéke multja, nekünk, magyaroknak kétszeresen az. Ezért még több okunk van belőle élni.

A nemzeti mult átszármaztatója a történelemtanítás. Benne nemcsak az állampolgári nevelés, a jogállamba való beillesztés, a politikai nevelés, hanem a hazaszeretet felkeltése, a nemzeti szellem kifejlesztése és felfokozására irányuló lehetőség is megvan. Egész nemzetnevelés, melyen át a nemzeti egység megteremtésére irányuló törekvés is meg van. De mindezt az erkölcsi neveléssel párosulva adja s ülteti át a jövő nemzedék lelkébe. Elmélyíti — a mult példáival — az erkölcs és vallásosság tiszteletét, a nemzeti mult szeretetét s erkölcsi törvények, erkölcsi eszmék követésére serkent.

A történelemtanítás *általános* célját a következőkben foglalhatjuk össze. A multban rejlő erkölcsi erők kihasználásával az egyént a társadalom tudatosan cselekvő tagjává alakítani. Előfeltétele a történelmi érzék kifejlesztése, amely a jelent a mult szerves kiegészítőjének látja és amely a történelmi élet bonyolult egészében összefüggéseket és tájékoztató irányvonalakat talál. A mult értékeinek megismerése tiszteletet kelt az emberi nagyság iránt, döntő tényezője a jelenben való tájékozódásnak és felkelti a felelősségérzést a jövővel szemben.

Ha most végigtekintünk az ujabban kiadott tanterveken, azoknak a történelem tanítására vonatkozó célkitűzésén, — eltekintve az iskolafajok természetéből következő különbözőségektől — érdekes jelenségeket — korszerűséghez való alkalmazkodást — vehetünk észre.

A tanterv kiadásának sorrendjében nézzük először a *polgári fiúiskolák* számára kiadott tantervet. (1918, illetve 1924.) E tantervben a történelem tanításának célkitűzésében — többek között — a következőket találjuk.

„Sem igazi lelki műveltség, sem erkölcsi alapon álló gyakorlati tevékenység nem képzelhető el a nemzet multjának ismerete, az eddigi fejlődésbe való tudatos és együttérző beilleszkedés nélkül. Alaki képzés tekintetében oly ismereteket kívánunk nyujtani e tárgy keretében a tanulónak, melyek a nemzeti és világtörténeti fejlődés fővonásait, az emberiséget, az egyes korszakokban foglalkoztató eszméket és jelenünk történeti kialakulását tárják szeme elé. Mindezek az ismeretek eszközül szolgálnak ahhoz, hogy felébresszük és megerősítsük a tanulóban a *történeti érzéket*, másfelől pedig *erkölcsi felelősségérzetét* azokkal a kötelességekkel szemben, melyeknek egykor maga is tevékeny tagja lesz. A tanulónak látnia kell, hogy az emberiség magasabb erkölcsi célokért is küzd. A *gazdasági munka* fontosságát a közelmultban és a jelenben különösen élénken érezzük s nem téveszthetjük szem elől a nemzet jövőjére való tekintetből sem. Ezzel a tanulókat a *munka megbecsülésére* s a *kölcsönös egymásrautaltság* felismerésére vezetjük rá, de egyszersmind azzal, hogy a gazdasági tevékenységet — az emberi művelődésnek egyik eszközét, de nem célját — az egyedül helyes erkölcsi világításból méltatjuk, őt az *anyagelvi felfogás sivár tanaival szemben is felvértezzük.*„

E sorok közvetlenül a nagy nemzeti tragédia árnyékában láttak napvilágot. Ezért látjuk kirémleni belőlük az önszemlélet szükségességét s a gazdasági kultúra erős kihangsúlyozását, amit nyilvánvalóan a világháború utáni nemzeti összeomlás és a gazdasági válság tesznek érthetővé.

Mennyivel más a hozzánk közelebbi időkben kiadott tantervek történelmi célkitűzése!

Az *állami népiskolák* számára kiadott tanterv (1932) a történelemtanítás célját a következőkben adja.

A történettanítás elemi népiskolai célja, hogy tanítványainak a magyar nemzet multjának legkiemelkedőbb eseményeit világtörténelmi kapcsolatok érintésével megismerjék s hogy lelkükben a magyarság évezredes küzdelmeinek szemléletéből a mult iránti érdeklődés és bizonyos

fokú *történeti érzék* fejlődjék. Alapozza meg a történettanítás a magyar nép multjának megismeréséből és értékeléséből fakadó *nemzeti öntudatot.* Éreztesse meg, hogy mindaz, amit a haza földje hord, ami a nemzet lelkében él: az ősöktől nyert *örökségünk.* Fejlessze ki ezzel tanulóinkban *a multak iránti kegyeletet.* Igyekezzék tudatossá tenni a *hazaszeretetnek* és a *nemzeti összetartozásnak* mélyebb érzelmét. Keltse fel bennük a nemzeti javak iránt azt a *felelősségérzetet,* mely a nemzeti erények ápolására, a közösségnek felismerésére és a nemzet életét továbbépítő munka lelkes elvégzésére sarkal.

Tömör, szabatos s a változott időkhöz alkalmazkodó, de már merőben más alaphangú célkitűzés, mint az előbbi.

Nem lesz érdektelen, ha az 1937-ben *a katolikus népiskolák* számára kiadott tanterv történelmi tanítás célkitűzését is megnézzük. Újszerűek az állami népiskolák tantervével szemben a következő megállapításai. Az események puszta megismertetésén kívül *szellemtörténelemmel* is kell foglalkoznunk. A pusztán materiális történettanítás nem szemléltethetné magyar nemzetünk igazi fejlődését. *A korszellem, az éltető és mozgató gondolatok fejlődése, haladása kell, hogy tanításunk középpontjában álljon.* A legmelegebben mindig azokról a *történelmi nagyságokról* beszéljünk, akik művelődésünket előbbre vitték. Tanítsuk szeretni *a harcmező hőseit.* A *hála* legnemesebb érzelmét keltsük fel irántuk s mindig erényeikről és önfeláldozó törekvéseikről beszéljünk, hibáikról nem. A történelem nagyjai is emberek voltak. Bennük is küzdött a jó és rossz. Ezt hangsúlyozni kell. De bennük éppen az a megbecsülendő, hogy a *jót* juttatták diadalra magukban. *Nemzetiségeinkkel* szintén foglalkoznunk kell. Vigyázzunk, hogy a magyar igazságnak megfelelően, de tárgyilagosan foglalkozzunk velük.

E tantervben már a szellemtörténeti irány uralkodik s nem egy szempontja van, amely magán viseli a korszerűséget. (Építő munka, nemzetiségek.)

Időrendi sorrendben a *gimnáziumok és leánygimnáziumok* számára kiadott tanterv történelmi célkitűzése következik (1938).

E tantervben a történelemtanítás nevelési lehetőségeinek nagy részét átveszi az *irodalomtanítás,* amely *„olvasmányok segítségével magyarszellemű lélekformálást"* végez. Erre mutat a tanterv történelmi célkitűzése is.

„Tantervünk szerint *az irodalom és a történelem van a középiskolai oktatásnak tengelyében.* A középiskolai történettanítás — végső célját és legértékesebb tanulságát tekintve — benső rokonságban van az irodalomtanítással és munkája ezzel összhangban folyik. A két tanulmány rokonsága főleg akkor nyilvánvaló, ha lélektani vonatkozásaikat vesszük figyelembe.

„Igy megtanulja a tanuló, hogy *történeti vonatkozásaiban is magasabb szempontokból tekintse, egy nagyobb időbeli összefüggésbe helyezze az emberi életet és törekvéseit.* Jobban fogja érezni, hogy *erkölcsi felelősséggel* tartozik önmagának, növekedni fog *tisztelete és ragaszkodása azok iránt a közösségek iránt,* elsősorban a *nemzet* iránt, *melyhez történeti kötelékek fűzik.* Kiemelkedő fontosságot ad a történettanításnak a

középiskola összes tantárgyai között az a körülmény, hogy *ez a tárgy közvetlenül és minden vonatkozásában,* még világtörténeti részeiben is, *a nemzet erkölcsi hagyományainak, örökölt nagy értékeinek átszármaztatásában, megbecsülésében és megérzésében* működik közre. A történeti tanulmány során *a tanuló lelkében együtt él és egybeforr nemzetével. A maga életét a nemzeti élet részének érzi.* Így keletkezik a *kegyeletnek* az az érzelme a mult iránt, mely *a jelen feladatok buzgó szolgálatát erősíti* és *a nemzet jövőjébe vetett rendületlen hitet táplálja.*"

E mély értékű sorok arra vallanak, hogy középiskolai történettanításunk milyen megkülönböztetett helyet foglal el — éppen mint egyik legnemzetibb tantárgy — a középiskola nevelő-oktató munkásságában, de azt is érezzük, hogy milyen szerencsés a kooperáció a két legnemzetibb tantárgy — a magyar irodalom és történelem — tanításában. Ez egészen újszerű s egészen korszerű célokat tűz a leendő magyar vezető réteget nevelő gimnáziumi történettanítás számára.

Mindenben méltó párja az előbbi tantervnek az 1939-ben kiadott *líceum és leánylíceumi* tantervnek a történettanítás célkitűzésére vonatkozó része. E szerint a líceumi (leánylíceumi) történettanítás célja: „a magyar nemzet multjának, mai helyzetének, feladatainak, az egyetemes történelem mozgató eszméinek és sorsdöntő eseményeinek, a magyarság és más népek közötti viszony történelmi alakulásának ismerete."

A tantervben kitűzött cél olyan ismeretek megszerzését tűzi a növendék elé, amelyek benne a *nemzeti tudatosság* kifejlődését segítik elő. *A nemzet erejének egyik tényezője, hogy tagjai milyen mértékben tájékozottak a nemzet életét meghatározó körülményekben.* Legfontosabb mozzanat *a nemzet helyzetének világos látása* más országok között. *A növendéknek értenie kell saját korát,* hogy a reá is váró nemzeti munkának értékes részese lehessen. E megértéshez nem juthat másként, csupán történelmi alapon. A növendék a nemzet életét szakadatlan folyamatnak ismerje fel, eszméljen rá, hogy a jelen csak pillanat a változások sorozatában, következménye a mult eseményeinek és előkészítője a jövő alakulásának.

A nemzeti tudatosság éberré teszi a történelmi érzéket, az *egyéni értéket szigorúbban méri* s az új nemzedék önismeretének egyik legfőbb mértékévé azt a kérdést teszi: *mivel segíti a nemzetet?* Az egész történelemtanulásnak ezt a *befelé irányuló hatását* az oktatásnak célul kell látnia maga előtt s akkor valóban együtt valósul meg a kettős rendeltetés. A növendék egyrészt alapot szerez *a külpolitikai tájékozódásra* és a változó viszonyok között újra meg újra szükségessé váló *belpolitikai állásfoglalásra.* Másrészt pedig kifejlődik benne *a hazáért dolgozás készsége,* átérzi a nemzet sokféle alkotó részének *egymásrautaltságát és az együttdolgozás nemzetfenntartó erejét.*

Korunkat foglalkoztató, lendítő eszméi talán egyetlen tantervünkben sincsenek ilyen maradéktalanul összefoglalva, mint a líceum igen értékes történelmi célkitűzésében.

Új színnel gazdagodik a történettanítás célja az 1940-ben kiadott *kereskedelmi középiskola* tantervében.

„A történettanítás főcélja — írja —, hogy a tanuló az emberiség

és főként saját nemzeti multját megismerje, nemzete eddigi sorsát átérezze és helyesen értékelje, *beleélje magát nemzetének érzés- és gondolatvilágába*, megértse nemzetének helyzetét és törekvéseit s így *nemzeti öntudata kifejlődjék* és nemzetének hazafiasan érző, áldozatkész tagjává váljék. Történeti tanulmányai során válik tudatossá a tanuló előtt, hogy *az ő élete is része a nemzeti élet egészének* s hogy a maga szerény erejével szintén *formálója nemzete jelenének és jövőjének:* tehát, hogy nemzete sorsának alakulásáért ő is *felelősséggel* tartozik. A történelemtanítás a nemzeti nevelés egyik legeredményesebb eszköze. Mivel ezeréves multunk a *kereszténységgel* szorosan egybeforrt, egyuttal fontos tényezője a *keresztény szellemű nevelésnek is.* (Ennek hangsúlyozása — éppen a kereskedelmi középiskola tantervében — eddig egyedül áll állami tanterveinkben.)

Bár *a történelem* a Mult ismertetője és megelevenítője, *tanításának a nemzet Jelenét és Jövőjét kell szolgálnia.* Éppen ezért sohasem szabad a történelmi nevelő-oktatásban kiaknázatlanul hagyni azokat a részeket, amelyek alkalmasak arra, hogy megerősítsék a növendékeket *népünk, nemzetünk, hazánk szeretetét.* Fel kell ébresztenünk és ki kell alakítanunk bennük azt a *harcias, katonai szellemet, amely a végső áldozatra is készen teljesíti kötelességét azon a helyen, ahova rendeltetése állította.*"

Nem lehetett teljes a tantervek fölötti áttekintésünk, mégis átíveltünk két évtizedet, az egyik világháborútól a másikig terjedő rövid, de eseményekben annyira gazdag időszakot. Tanterveink történelemtanítási célkitűzésein ott tükröződik a kiadásukkor éppen korszerűvé vált eszme is, lényegében tehát e kornak *szellemtörténeti fejlődését* adják.

Így viseli magán a történelemtanítás a mindenkori korszellemet, annak is mindig legidőszerűbb célkitűzéseit, ami természetes is, hiszen nemzetnevelő természete magában hordja a nagy nemzeti célok spontán szolgálatát is.

A tanítás és nevelés részletcélkitűzései változhatnak és változniok is kell, amikor — nemzeti tantárgyakról lévén szó — a nemzet nagy törekvései azt kívánják. Mindez nem zárja ki azt, hogy a jellemnevelés is e korszellemmel diktált részletcélkitűzések szerint alakuljon. *A jellemnevelésnek örök célkitűzései vannak,* hogy időnként mégis egyik vagy másik szín tünik elő az emberi jellem sokszínűségéből elő, az éppen állandóságát és mindig aktualitását mutatja. E változó, a korhoz alkalmazkodó követelményeket igyekszik megvalósítani — állandó nagy céljai mellett — a történelemtanítás.

Ezért kell korszerűnek lenni minden történelemtanításnak.

Vicsay Lajos.

IRODALOM.

Halasy-Nagy József: Ember és Világ. Egyetemi Nyomda. é. n. (1940) 251. oldal.

Az alkalmazott humánum-bölcselet korunkban sajátszerű fejlődésnek indult. Az ilyen értelmezésű filozófiának tárgya az *elménck* és *valóságnak* frigyéből sarjad. Területe az *ember*nek és az etikai *magatartásnak* értékrendje, feladata pedig a *szellemi* és *erkölcsi* ítéletelemeknek s így az ontológiai természetű „*Van*" fogalmának az axiológiai „*Kell*" tartalmával való kiegészítése.

Ilyen célzattal tervezi Halasy-Nagy két irányból megközelíteni az emberi lét törvényeit: 1. a szellem mivoltának, és 2. az etikum lényegének elemzéséből.

1. A szellem a tárgyi világgal szemben álló, tudatos valóság, mely Halasynak funkcionális értelmezése nyomán az élményszerűségben és a tevékenységben nyilatkozik meg. Ez a szellem a hordozója minden logikai eligazodásnak, a megismerésnek, fogalomalkotásnak s ezáltal fogja egybe az embert és természetét, az ismeretet és valóságot. De ez a szellem egyben a jelentéseknek, vonatkozásoknak és értékeknek szerves összefüggése is. Legmagasabbrendű szerepéhez a szellem az emberi életszférák (patoszféra, bioszféra, logoszféra) közül a harmadikban jut. A megismerő és értékvalósító szellem u. i. a logoszféra szereplő hőse: a személyiség.

2. Ezzel már át is tértünk a könyv másik eszmecsoportjára: a világformáló erkölcsi állásfoglalás kérdésére. Útja nem más, mint a szellem kibontakozása a személyiség öneszmélkedése révén a tiszta öntudatba. Ez a személyes értelmezésű kultúráknak lényegadó jegye. Így kap a világnézeti elmélődés is elsősorban exisztenciális alapszínezetet, hiszen a személyes Én fogalmában már benne ízzik a cselekvő személyiség hivatása is. A szerző értékelméleti idealizmusát szemléletesen igazolja a világképeknek (mechanisztikus, organisztikus és theisztikus-perszonális világképeknek) tudatos szétválasztása és főkép rangsorolása.

A mű tehát a logosz és éthosz elvi kiegyeztetése. A szerző mindezekbe a kérdésekbe nem a szillogizmusoknak reflektoraival kíván bevilágítani. Gondolkodói pátoszának legáhítottabb vágya a „philosophia mentis et cordis" csorbítatlan egybehangolása. Ezért törekszik a művelt közönség számára is érthető előadásban rámutatni a bölcseletnek életközelségi problémáira, szem előtt tartva tudományos szempontjaiban és gondolatfűzésében egyaránt a szélesebb körü olvasórétegek igényeit.

Visy József.

Terjék László: Költői műfajok — szemelvényekben. Szeged, 1941.

Terjék László, a nagysikerű *Nyelvtanunk és helyesírásunk* szerzője, ezúttal a költészettant építi fel tanítványai lelkében. A tanterv keretei között rendelkezésére álló csekély óraszám és a tanulóanyag igényei egyaránt nehezebbé tették feladatát egyéb poétika-írókénál. Vonatkozik az első sorban a tárgyalás módjára és a szemelvények anyagára. Kétségtelen, hiszen a dolog természetéből adódik, hogy könnyen támadhatnak véleménykülönbségek a szemelvények kiválasztását illetőleg. A lényeg azonban a könyvön elvszerűen végigvonuló induktív-rávezető módszer, amely — mondhatjuk — szerencsésen megválasztott költői szemelvények bemutatásával igyekszik megláttatni a tanulókkal a lényeges közös vonásokat, hogy ilyen módon *maguk* alkossák meg az egyes műfajok fogalmait. A szerző ebben a könyvében is sikerrel szolgálja tanulók és olvasók öntevékenységét: a szemelvénycsoportok végére illesztett feladatokkal, általában egész módszerével. Tanárnak, diáknak meg-

könnyíti a tervszerű munkát a házifeladatok és *közös* megállapítások közbeiktatása, s a szemelvények valóságos kis költői florilégiumot jelentenek a tanulók: a jövendő ipari szakemberek kezében. A nyomdatechnika — néhány sajtóhibától eltekintve — hozzájárul a könyv használhatóságához.

A felsőipariskolák és a szakiskolák tankönyvirodalma valóban értékes darabbal gyarapodott Terjék László munkája nyomán.

Kajdi László.

Kornis Gyula: Az irodalmi műveltség értéke. Franklin Társulat. Budapest. 240 o.

Kornis ezzel a mélyenszántó, az emberiség egész művelődéstörténetét tömören összefoglaló tanulmányával hitet tesz az irodalom örök nevelő értéke mellett Európai kultúránk gyökerei a görögök *esztetikai-irodalmi* emberideáljáig nyúlnak le és a görögök óta a műveltség elsősorban irodalmi műveltséget jelent. A helyzet csak az újabb természettudományos-technikai beállítottsággal változott meg, de a tapasztalati ismeretek csak *mennyiségi értéket* jelentenek, nem *minőségit*. A természettudományok nyujtotta ismeretek ugyan hasznomra lehetnek, de nem jelentenek minőségi, erkölcsi gazdagodást. Viszont az irodalmi műveltség döntő értéke épen abban rejlik, hogy az egyetemes emberi értékfelfogásokhoz lelkünk számára utat nyit. A fizikai, vagy biológiai tényeket egyszerűen tudomásul veszem és felhasználom, az irodalom nagyjai *teremtő* megértést váltanak ki bennem. Az írói alkotás megértet velem valamit, amit — ép azért, mert megértem — a magam személyes életében is meg akarok valósítani. A tényismeretek alkalmazásra, felhasználásra ingerelnek, az irodalom megvalósításra, életem erkölcsi formálására nógat.

Az irodalom tehát, legtágabban, az örök emberi értékek megismeréséhez vezet, de a nemzeti önismeretnek is alapvető forrása. Magyar létünk és lényegünk értelme íróinkból világlik ki élményszerű igazsággal és így tulajdonképen nincs helyes magyarságismeret az irodalom szellemtörténeti igazságainak ismerete nélkül. De mindezeken túl formai ereje is van az írói alkotásnak, indítékot ad arra, hogy belső világunkat mi is *objektiv világgá* tegyük, elsősorban a magunk számára, vagyis az irodalom megízlelteti velünk az önkifejezés szellemi örömeit is.

A mindenképen értékes tanulmányt főleg irodalomtörténészek számára — de minden gondolkozni szerető ember számára — tanulságosnak és elolvasandónak tartjuk.

Vajtai István.

Uherkovich Gábor: A korszerű biológiai oktatás. (Kialakulása és főbb tartalmi vonásai.) Szeged, 1940. 98 oldal.

A „biológia" szó értelmének tisztázása vezeti be a munkát, de a munka legterjedelmesebb része a korszerű élettudományi oktatás problémáival foglalkozik.

A szerző kiemeli itt a biológia sajátos szemléleti módját, amelyet az életszerűség központi gondolata irányít s a szülőföldmegismerés útjain haladva, a valós természetet szemléli.

Kiváló értékeléssel tárgyalja szerző a modellek, képek, vázlatrajzok alkalmazását. Kétségkívül a kép a legkevésbbé használható szemléltető eszköz. Egyetlen fontos kelléke a természethűség. — A magam gyakorlatából megemlítem, hogy e szempontból kitűnően megfelelnek a Meinhold-sorozat legújabb kiadású állatképei, de méginkább Specht színpompás nagyméretű festményei a Täuber-féle sorozatban

(Biol.-geogr. Charakterbilder aus allen Zonen d. Erde), amelyek igen jó szolgálatot tesznek a biogeográfiai tanulmányban. — A vetített képekről szólva joggal állapítja meg szerző a színes normálfilm-diaképek alkalmazásának értékeit. Helyesen emeli ki a filmoktatás keretében többek közt azt a követelményt (amit pedig sokan nem tartanak szem előtt), hogy vetítés közben a lehetőség szerint a legkevesebbet szóljunk a tanulókhoz.

Az elkalandozásoktól mentes alkalomszerűségek elve, a felbukkanó lehetőségek kihasználásával, tegye rugalmassá tanmenetünket is.

Terjedelmesebb fejezet szól a tervszerűen előkészített biológiai sétákról, a kirándulásokról, mint a szülőföldmegismerés és a természet-megfigyelés leghathatósabb eszközeiről. Ezek a tevékenységek a nevelő oktatás jelentős értékei azért is, mert a természetvédelem gondolatának, általában a szülőföld-érzék kifejlesztésének céljait szolgálják. A szabadban való tanítás munkamenete nagyjában egyezzék meg egy-egy rendes tanítási óráéval. Fontos a kirándulás eredményeinek megörökítése.

Továbbiakban vizsgálja szerző a munka és munkáltatás szerepét. Ennek kiválasztása akkor helyes, ha általa megfigyeléseket végez a tanuló, legyen az akár a szabadban (gyűjtés, vivárium, rajzolás, fényképezés, kerti munka), akár a szobában (gyüjtőeszközkészítés, viváriumok, modellek, gyüjtemények, papirosmunka, rajzolás, mintázás) folyó tevékenység.

Behatóan foglalkozik szerző a rajzolással és a tanuló biológiai füzetével. A rajzoltatás nem alakulhat át rajztanítássá. A biológiai rajz nem mindig teljesen objektív ismeretrögzítés. De törekszünk minél nagyobb objektivitásra úgy, hogy az ábrázolásra alkalmas részletek kiválasztása teljesen a biológiai szempontok szerint történjék. Igy általa a beszédnél értékesebb közlési módhoz jutunk. A szkematikus ábrázolással megismeri a tanuló a jellegzetességet. Természetesen néha szükség van pontos ábrázolásra is (mikroszkópia, egy-egy rész pontos ábrázolása). A tanár táblarajzai magyarázó és ismeretrögzítő céllal készülnek. — Bár nem tesz itt említést szerző a színes krétákról, bizonyára osztozik abban az általános véleményben, mely azok használatát a maguk helyén igen értékesnek, szinte nélkülözhetetlennek tartja. — A tanuló-rajzok legtöbbször a táblarajzzal párhuzamosan születnek meg, de megfigyelési eredményeket teljesen önállóan is ábrázolhat a tanuló. A rajzos, feljegyzéses munkafüzet ne legyen sablónos, hanem legyen az öntevékenység megnyilvánulása. A füzet vezetésében szoktassuk a tanulót rövid, de pontos és tárgyilagos kifejezési módra.

Érdekes és tanulságos szerzőnek a tankönyvekre vonatkozó összehasonlító azok típusait bemutató seregszemléje az európai biológiai tankönyvirodalom felett.

Foglalkozik a szerző a biológia oktatásban szereplő pszichotechnikai vizsgálatokkal. Szól a kérdőíves rendszerről, melynek alkalmazásával képet kapunk munkánk kezdetén, hogy mi az az ismeret — és élményanyag, milyen fokú a gyermek biológiai gondolkozása, beállítottsága, amivel az iskolába jön. Lényeges itt a kérdések megkonstruálása, összeállítása. Erre saját vizsgálatai alapján jellegzetes példákat mutat be. A tesztvizsgálatok azt a másik gyakorlati célt szolgálják, hogy általuk oktató-nevelő munkánk eredményéről kapjunk képet. Ismerteti szerző a tesztek elterjedtebb típusait s szól az angol tesztgyüjteményekről. Megállapítja, hogy a mi oktatási rendszerünk nem ad a nevelőnek alkalmat a tesztek keresztülvitelére a tanév egész folyamán, de erre nincs is szükség. A tanév elején mindenkor végezzünk ismeretszondírozó vizsgálatokat. Hogy pedig munkánk eredményét regisztrálhassuk, egy-egy nagyobb időegység végén szintén, de olyanokat, hogy a próbák alaptónusát

ne az ismeret-számonkérés adja, hanem inkább olyan problémakörből valók legyenek, amely munkánk által feltételezhetően kialakult. — Úgy vélem, hogy tanulmányi időnk korlátozottsága miatt, ha nem is kérdőíves és tesztes alapon, de ilyen, vagy ehhez hasonló jellegű munkát végzünk a tanév első óráin (ismeretszondirozás és ismeretfelidézés), valamint a félévi és tanévvégi összefoglalások alkalmával (problémafelvetések, szempontkiemelések).

A munka utolsó része az utalások és jegyzetek felsorolása. Az ebben foglalt irodalmi vonatkozások feltárása értékes segítséget, tájékoztatót nyujt a biológia tanítójának. — Nem ismerjük ugyan a munka terjedelmi lehetőségeinek adottságait, de a felemlített szakműveket nemcsak a hivatkozások szolgálatában, hanem könnyebb áttekintés céljából, problémakörök szerint csoportosított felsorolásban, egy külön fejezetben is szívesen láttuk volna. Ebben oly munkák is helyet kaphatnának, amelyeket szerző, minthogy nem hivatkozik rájuk, érthetően nem is említ. A műveknek egy kissé bővebb, fent jelzett szempontból összeállított jegyzéke még jobban emelte volna Uherkovich munkájának kiváló bibliográfiai értékét. Hogy a sok közül pl. csak ezeket a jól bevált munkákat említsem: Strauss, Naturgeschichtsskizzenbuch (Pflanzen, Tiere), Stehli, Mikroskopie für Jedermann. S mert a korszerű biológiai oktatás magyar irodalma (l. 8, old.) valóban szegényes, tájékozódás céljából felsorolást érdemelne a magyar szerzők ezirányú munkáinak összesége.

Az az érzésem, hogy a magyar nevelők örömmel köszöntik és értékes okulással olvassák Uherkovich könyvét, amely áttekinthetően, szerencsés tagolással és kiváló pedagógiai érzékkel hívja fel figyelmünket a szó szoros értelmében vett „modern biológiai oktatás" problémáira, követelményeire. Habár — mint szerző becsületes őszinteséggel, de talán túlzott szerénységgel vallja — legtöbbször a külföldi irodalomra és gyakorlatra utal, mindamellett megállapításait a magyar viszonyok és adottságok természete szerint alakítja át. Eltekintve önálló megállapításainak értékeitől, már ezzel az áthangolással is igen becses, hiányt pótló szolgálatot tett. Könyve sem a biológát tanítók asztaláról, sem az iskolák könyvtárából nem hiányozhatik.

Czégler Kálmán.

Dr. Kiss Tihamér László: A kátétanítás módszereinek történeti ismertetése. Szeged, 1938. 93 l.

A tanulságos könyv elolvasása után az a vélemény alakult bennünk, hogy a könyv címe a módszerre utalás nélkül szerencsésebb lett volna. Igaz, hogyha csak a módszerről értekeznék: kevesebb lett volna a mondanivaló és hiányosan egyoldalú is, különösen az ó- és középkorról; a szerző talán ezért fogta fel a tárgyat szélesebb alapon. Igy a könyv teljesebbet adott, mint ahogy a címe igéri. Nem csupán az egyes korokban megállapítható oktató eljárásokat ismerteti, nemcsak a „hogyan" kérdésre ad részletes választ, hanem felöleli az oktatás anyagát, megismerteti az oktatás helyét és körülményeit s ami igen nevezetes vonása: az oktató személyeket is.

A szerző a mű 5. lapján kifejti: mit ért módszeren. A módszert, mint eljárást nem is akarta az oktatás tárgyától elválasztani (nehéz is volna), az oktatás személyeitől elkülöníteni pedig nem is lehetne, tekintettel arra, hogy történeti munkáról van szó. A módszer jelentőségének értékelését is megtaláljuk (6. lap) az oktató egyéniségéhez való viszonyában.

A kátétanítás, a katechizmus alapelemei már az Ó-szövetség világában megtalálhatók. A próféták után a papok és írástudók voltak a nép vallástanítói. A zsidó nép természetes vallásos nevelői a szülők voltak. Jézus megjelenésével új korszak

kezdődik; maga Jézus rendelte el az apostoloknak, hogy a tanítványokat hitoktatásban kell részesíteni; nemsokára az oktatásnak meg kellett előznie a keresztelést. Ekkor (a Kr. utáni II. sz.-ban) a püspökök, presbiterek, diakónusok mellett a katechéták külön rendje alakult, akik hivatásszerűen foglalkoztak hitoktatással. A katechumenátus virágkorában jöttek létre a magasabbfokú katechéta iskolák, amelyekben gyülekezet-vezetőket képeztek. A szerző gondos részletességgel ismerteti a nagy katechétákat: Kelement, Origenest, Nyssai Gergelyt és a legnagyobbat: Augustinust, aki műveiben ma is tiszteletreméltó és követendő tanácsokat ad a kátétanításra. E módszerben az oktatás alakja akroamatikus volt.

A középkorban hanyatlás mutatkozik a katechézis terén. Mindjobban a keresztyén szülők lettek a vallástanítók, majd a keresztszülők felelősségét is hangsúlyozták; a papok sem hiányoztak az oktató munkából. Ezeknek a buzgósága azonban csak kevésszámú gyermekhez tudta a keresztyén hit igazságait eljuttatni. El lehet mondani, hogy a középkor a hit- és erkölcstani oktatás terén semmi újat, eredetit nem alkotott, az ókor hagyományaiból élt.

Az újkorral induló reformáció előtt kívánatosnak látszott olyan iratok készítése, amelyek a keresztyén hit- és erkölcsi élet alapját alkotják; ezért írták a reformátorok a hitvallásokat vagy kátékat. Közülök minden más kátét felülmult Luther Márton Kis Kátéja és a Heidelbergi Káté. A protestáns káték hatására a róm. kat. egyház is kiadta hivatalos nagy kátéját. E kátékat csaknem kivétel nélkül kérdés-felelet alakjában írták meg. Míg Luther és Kálvin a káték tanításában azt a módszert követik és ajánlják, hogy az egyes kérdéseket a tanulóknak meg kell magyarazni, utánuk ez a megértető eljárás feledésbe merült, a módszer hanyatlott: a kátétanítás értelmetlen emlékezetbevésés lett, alkalmazóik abban bizakodtak, hogy amit az emlékezetbe vésnek, az átárad a szívbe és az akaratba. A sivár gépiességen külső és benső szemléltetéssel törekedtek néhányan enyhíteni. A református kátéoktatás Svájcban és egyebütt Kálvin hatására keevezőbb helyzetben volt, mert az oktatás tartalmi fejtegetésből állott. Különösen M. Cordier (Kálvin munkatársa) vallásos tanításokat tartalmazó műve lett híressé, majd Spener, Francke, Basedow és Pestalozzi hatottak termékenyítő erővel a vallástanítás módszerére. A legújabb korban Herbart és Ziller, majd Sallwürk neve maradandó a módszer-irodalomban tárgyunk szempontjából is. Ez iskolák fokozat-elméletét Schieder alkalmazta Luther kátéjának feldolgozásában. A mult században Kehr műve jutott nagy népszerűségre gyakorlati jellege által. Eberhard a munkaiskola elveit vitte bele a kátétanítás módszerébe; a nagyjelentőségű Niebergall helyesli a munkaiskola módszerét a vallásoktatásban.

A magyarországi kátétanítás csak a protestáns korral válik jelentőssé. A reformáció mozgalma sok kátét termelt, közöttük 1—2 akroamatikusan fejti ki mondanivalóit, ezek a nevezetesebbek; a legtöbb kérdés-feleletek alakjában van írva; ezeket világos előadás zamatos magyar nyelv jellemzi. A 18. század módszeren elmélkedése a magyar kátéoktatásra is hatott. Az 1718-ban nálunk megjelent Heidelbergi káté bizonyos módszeres útmutatást adott a könyv végén. Az értelmet megvilágosító, scholasztikus széttagoló módszert találjuk Hatvani István debreceni professzor útmutatásaiban is Francke lefordított műve a pietista hatás terjesztője lett. A katechétikával, mint tudománnyal foglalkozó első magyar nyelvű művet Kolos Dániel alkotta Sárospatakon (1862-ben). Nem sokkal utána Kiss Áron foglalta össze a népiskolai vallástanítás módszertanát, a műve élettel teljességre törekszik a bibliai történeti anyag felhasználásával. Maradandó módszertani gondolatokra mutatott rá a legújabban Makkai Sándor (1915.); kitűnnek még Forgács és Szele. A szerző

Imre Lajos idevonatkozó, egyre nagyobb hatású munkásságát nem ismerteti.

A könyv írója erős történeti érzékkel, az egyes korok sajátos nevelési viszonyaiba való élénk beleéléssel dolgozta ki a tárgyat, gyüjtötte össze az anyagot. Helyesen fogta fel, hogy a kátétanítás módszerét az oktatási módszer történeti fejlődéséből kiszakítani nem lehet, a kettő együtt jár s egyik a másikat magyarázza, külön nézni a kérdést: béna lett volna a mű. A szerző érdeklődési irányának megfelelően különösen a református kátétanítás történeti fejlődése s vezető emberei részesültek bőséges méltatásban. Az egyes korok olyan terjedelemben jutottak mélyenjáró elemzéshez, amily mértékben a nevelői gondolkodás fejlődésében részt vettek. Itt talán lehetett volna a politikai történelem korszakain belül a neveléstörténet korszakait is alapul venni a keretezéshez. Gazdaggá teszi a mű tartalmát az idevágó német, francia és angol szakirodalom forrásainak értékesítése. Külön érdeme a könyvnek a magyar fejlődés alapos ismertetése.

Meg kell azonban említenünk, hogy a munkában a nevelés és oktatás együttemlegetése fogalomzavart terjeszt vagy takar. A katechumenus, kátechumenatus, katechézis szók írása nem egységes, a szók görög származása alapján nem kétséges a helyes írásmód (görög idézet erre van is a könyvben). A magyar szemet bántja, ha tanmód, tanforma, stb. szókat kénytelen olvasni; ezeken a nyelvi alakokon ma már szerencsésen túljutottunk.

Dr. Juhász Béla.

Bartos Imre dr., Madácsy László dr. és Vajtai István: A te íróid. A magyar irodalom nagyjai történeti és módszeres megvilágításban. Szeged, 143 l.

A módszeresen, adathalmozással felépített irodalomtörténetek a pozitívizmus hagyományai, szükség is van rájuk, de csak úgy, mint a lexikonokra. A szellemtörténeti látással írt irodalomszemléletek a lelket igyekeznek megragadni az íróban is, meg a művében is, adatok, események mellékessé törpülnek bennük. Végül — ami bennünket elsősorban érdekel — az iskolai irodalomtörténet igyekszik mindkét iránynak s mellette a didaktikai követelményeknek is eleget tenni. Látjuk tehát, hogy nem is a tudomány, hanem az iskolakönyv lép fel a legnagyobb igényekkel az irodalomtörténet-íróval szemben. Ezért érzik a magyar irodalomtanárok állandóan hiányát egy olyan könyvnek, amely a lényegét adja a magyar irodalomnak azok számára, akik el nem rontott képzelettel közelednek feléje. Ezt a hiányt igyekszik betölteni Bartos, Madácsy és Vajtai könyve. Maguk a szerzők is vallják: „Amit az élményteremtő olvasás és beleélő megbeszélés után a jegyzetbe íratnánk s ahogyan érettségin is szeretnénk hallani, azt a szöveget állítottuk össze." Hozzá kell még tennünk, hogy helyesen válogattak, nem akartak pótirodalomtörténetet adni az iskolakönyvhöz, a magyar irodalomból csak a legnagyobbak kerültek bele. Az anyagot módszeresen állították össze és dolgozták fel a jó tanár óravázlata s nem a diák élményképe alapján; az élmény majd ebből alakul, hogy időtálló legyen. A szerzők gondosan ügyeltek arra, hogy könyvükben csak a maradandó értékítéletek foglaljanak helyet; állást csak ott és annyiban foglalnak, amennyiben azt a pedagógiai követelmények indokolttá, sőt elengedhetetlenné teszik. Az általános módszertani keretet, amit bevezetésükben közölnek, igyekeznek mindvégig megtartani, hogy ezzel a könnyű áttekinthetőség könnyen tanulhatóvá tegye a könyvet. Ezt a törekvést szolgálják a lapszéli jegyzetek is, amelyek alkalmazásánál sikerült elkerülniök a legnagyobb hibát, a tárgyi adatközlés zsúfoltságát. A logikus-diszkurzív gondolatmenet egyszerűségét és tiszta formáit igyekeztek tárgyalásukban is, jegyzeteikben is alkal-

mazni, hogy az emlékezet könnyen és pontosan fogadja be a tartalmakat. A nyelvezet világos, sehol sem erőltetett, vagy éppen olyan bombasztikus, hogy a mondatok elmondhatók is legyenek azok számára, akik tanulás, vagy közlés alkalmával — emlékezetük sajátos természete miatt — ragaszkodni kénytelenek a bevésett szöveghez. Feltűnő talán, hogy az újabb magyar irodalomtörténet (a XIX. sz. elejétől) foglalja el a könyv nagyobb részét s így az egyoldalúság vádja érhetné a szerzőket, akik azonban tanították a magyar irodalmat, tudják, hogy nemcsak az utasítások fordítanak erre nagyobb gondot, hanem a fogékony fiatal lélek is közelebb érzi magához azokat az írókat, akik már az ő nyelvén beszélnek vele s problémáik korunk problémái is. Ami örökkévaló a régi magyar irodalomban, azt biztos ítélettel válogatták ki és rajzolták meg a szerzők. Könyvük pedagógiai élmény a tanárnak és kitűnő segédeszköz, sőt értékébresztő találkozás az irodalommal a diáknak.

Berky Imre.

Dr. Verbényi László: A soproni rajziskola története (1878—1909). A József Nádor Műszaki és gazdaságtudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetéből, 2., Budapest, 1940., 70 l. 8°.

Úttörő munkát végzett *Imre Sándor* azzal, hogy konkrét módon megjelölte a magyar neveléstudomány feladatait. Kutató elméhez illő körültekintéssel vizsgálta meg a hazai nevelés történetének perdöntő bizonyítékait, s így eljutott ama felismeréshez, hogy a magyar neveléstörténet szintézisét csak apró monográfiák megírása után lehet közmegnyugvásra elkészíteni.

A tanítómesternek ebbe a munkaszervezetté lett célkitűzésébe kapcsolódik bele Verbényi László munkája. Elvezetes stílusban megírt munkája a soproni rajziskola történetét adja az *1778—1909* közötti időben.

Sokoldalú kérdéscsoport foglalkoztatta a szerzőt. Bevezetésében (4—8 l.) a szaknevelés XVIII. századi kezdeményezéseit vizsgálja, s megállapítja Sopron városának ipari és kereskedelmi központ-jellegét. Problémaköreit kifejezően tüntetik föl a fejezetcímek: II. A rajziskola az elemi iskola keretében, 1578—1873. (9—54), ebben a részben igen gazdag forrásutalással nagyszerű fejlődéstörténeti képet kapunk. A legújabbkori fejlemények tárgyalása a III. fejezetben történik. A rajziskola tanügyi szervezeten kívül városi kezelésben, 1873—1909. (54—61.) A történelmi érdeklődésű pedagógus nagy figyelemmel olvassa el a Függelékben (63—65.) közölt öt ismeretlen rendeletet, amelyet a Helytartótanács bocsátott ki (1800—1848 között) a rajziskolák viszonyainak szabályozása céljából Kitűnik a szóbanforgó rendeletekből, hogy az ellenőrzés hiánya miatt felterjesztett rajzok nagyon kezdetlegesek, s e jelenségekből arra következtet, hogy a mesterjelöltek színvonala csökkenőben van. Konkrét utasításokat közöl a helytartótanácsi rendelet a rajziskolát fenntartó városokkal a színvonal emelése céljából.

Mint történész a legnagyobb örömmel üdvözlöm e munkát, mert a szerző módszertani eljárása a modern történettudomány szempontjait tükrözi. A munka díszére válik az is, hogy levéltári forrásanyagot használt, s jegyzeteit a köztörténettel foglalkozó kutató is hasznosíthatja. Németnyelvű összefoglalása (66—70.) lehetővé teszi eredményeinek átvételét.

Végül rámutatok Verbényi László művének másirányú jelentőségére. Különösen napjainkban ébredtünk rá a gyakorlati pályák felbecsülhetetlen értékére. E felismerés azonban csak egy vékony értelmiségi réteghez fűződik. Közvélemény e kérdésben azonban csak úgy alakulhat ki, hogyha a társadalom nemcsak merő kon-

junktúra-ügyet és hirtelen meggazdagodási lehetőséget lát benne, hanem fogyatékossági érzés nélkül küldi gyermekeit e pályákra. Ez a magatartás azonban csak a tervszerű ránevelés eredménye lehet, aminek pedig lényeges előfeltétele a magyar neveléstudománynak a kívánt helyzethez való alkalmazkodása.

Dr. Wagner Ferenc.

Schöpflin A.: Mikszáth Kálmán. Franklin Társ. Bpest. 1941.

Egyes korszakok igazi életszemlélete, világnézeti magatartása leghívebben a hivatott regényírók tolmácsolásában jelenik meg előttünk. A magyar történelem politikai, társadalmi hullámzása pedig valami sajátos stilizált formában bennetükrözik szépirodalmi alkotásainkban. Jókai a romantikus nemzetébredés színes hajnalának igézetében élt és ezt ábrázolta regényeiben. Mikszáth viszont a reális feladatokkal küszködő, a nemzeti önállósulás folyamatába került magyarság lelki képét vázolja — könnyed, humoros módon, szórakoztató céllal.

Ennek az írói hivatásnak belső megragadására tesz Schöpflin kísérletet közvetlen hangú és élményszerűségtől eleven lüktetésű könyvében. A szerző célja kettős: foglalkozik Mikszáth irodalomszemléletének kibontakozásával (stílus, tárgy, szerkezet) továbbá megrajzolja a magyar társadalmi, vármegyei, országházi és főleg falvidéki élet korképét, amely háttérül szolgál Mikszáth legfőbb irodalmi célzatának, enyhén ironizáló eljárásának megértéséhez. Schöpflin Mikszáthot önmagából igyekszik megérteni és nem mesterséges esztétikai elvekből. Nem állít fel vele szemben más követelményt, mint amelynek betöltésére az író műveivel vállalkozott: anekdotáló, könnyed humorral, a szellemes csevegésbe oltott enyhe iróniával szórakoztatni, mosolyt fakasztani. Nem szorítja Mikszáthot az irodalomtudománynak tételező kategóriái közé, távol az „elfilologizálás" túlzásaitól azt az írásra született nagy „elmesélőt" állítja elénk, akinek mindig „a tolla diktált". Ebből következik, hogy, ha az írói méltatás olykor alig megy túl a köztudatban már többé-kevésbbé kijegecesedett Mikszáth-ismereteinken, de emberi arcképe, a korszak, a témák és az írói készség együttes hatásának ez a belső egysége a személyes élmény közvetlenségével hat ránk Schöpflinn könyvében. Az írói méltatásnak ilyen értelmű kiterjesztése eleve feloldja azt a feszültségét, melyet a dogmatikus realizmus és az intuíciós lélektan a Gyulai-féle iskolában a maga szempontjainak kizárólagos érvényesítésével minden irodalomesztéta elé állított. Mikszáth írói előadásmódja, fantáziája lényegesen többoldalúnak bizonyul, semhogy a bevált irodalmi sablonok absztrakt hálóiba maradéktalanul belefoglalható volna.

Valószínűleg kiadói korlátozások késztették Schöpflint művének felépítésében bizonyos szűkreszabott problémanézésre. Ebből állhatott elő szempontjainak sokszor érezhető rapszódikus vibrálása. Jókai és Mikszáth párhuzamba állítása pl. tetszetős, az ellentétek szembeállítása ötletes, de egyméretű, aminthogy Mikszáth írói étoszából az ő értékelő magatartása is csak halvány vonásokban jelenik meg Schöpflin jellemzésében. A könyv vezérgondolatainak laza csoportosítása miatt Mikszáth írói jelleme szervetlen egymásutánban bontakozik ki előttünk. Szinte Mikszáth ábrázolási modorát látszik Schöpflin átvenni: a kortárs közvetlen ismerete alapján az élő benyomások érdekességével, anekdotákon épülő ötletszerű epizódvonásokban állítja elénk a regényírót A kép színes, változatos, de a mozaik csillogása mögött háttérbe szorul a tervszerűen elemző lélekbúvár elmélyülő módszeressége. Igy az egész könyv szerkezete az átgondoltság hiányát árulja el, mintha egy készülő nagyobb monográfiának változatos kivonata lenne. Arra viszont láthatóan súlyt vet a szerző,

hogy Mikszáth *írói kialakulásának fázisait* megjelölje. Ezért vizsgálja fejlődésének azokat az állomásait, amelyeken át Mikszáth a tárcaszerű kis rajzolatoktól a novellákon keresztül a szerkezetében egységes nagy regény-alkotásokig eljutott.

A szerző egyik legmélyebbre ható észrevétele Mikszáth írói hivatástudatának elemezésekor a „mikszáthi humor" és „anekdotáló készség" helyes értelmezése. Ezeknek szálai ugyanis a fensőbbséges emberszemléletnek, az enyhe, szellemes iróniának talajába nyúlnak vissza és a mulattatás, továbbá a tapintatos kipellengérezés kettős feladatát szolgálják. Mikszáth a szórakoztatásban látta a szépirodalom egyik legfőbb hivatását. Ebből magyarázható, hogy írásait a derűs hangulat mosolygó könnyedsége, előadásának üde bája, közvetlen frissesége és játékos ötletessége jellemzi. Életszemlélésének két sajátos vonása az embereknek és helyzeteknek realisztikus értelmezése és ezeknek boncolgatása során az emberi gyarlóság kicsinyességein felvillanó humor. Előadó művészetének közvetlen hangja, természetes folyása csak hozzájárult ennek a célnak tökéletes eléréséhez. Mikszáth írói hatásának ugyanis egyik eszköze, sőt fontos tényezője a stílusa. Keresetlenségében is művészi előadásmódja — mint díszes művű serleg a nemes bor ízét — még jobban fokozta meséinek báját és érdekességét. Nála a szó nemcsak a gondolat kifejezésének technikai eszköze, hanem ennek mindig érzelmi velejárója is van; ez a szóhangulat, mely a természetnek vagy egy-egy szereplő személynek jellemzésekor ritmikus harmóniába olvad a szóban forgó gondolattal. Mindez azonban Mikszáthnál nem méregető, mesterkélt számítgatás eredménye volt, hanem a nyelvi ösztön könnyed sugallata.

Tényszerűségen alapuló elhitető erővel mutatja ki Schöpflin, hogy *ez a* Mikszát természetszerűleg nem érezhette magát megváltást hirdető apostolnak a vármegyei sorvadó gentry-életnek vagy a képviselőválasztási rendszernek sok fonáksága és visszaélése közepette. Nem ajánlgatott orvoslásukhoz módszereket, hanem tréfás humorral, vagy csípős szatirával szórta tele ezeket a közéleti kinövéseket a „ridentem dicere verum" elvnek tökéletes érvényesítésével. Ennek a ténynek szabatos kielemzésével közelítette meg legjobban Schöpflin Mikszáthban az *ember és író* szintézisét.

Visy József.

Komárnoky Gyula: Gyermekrajzról. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda R.-t,

A gyermekrajz érdekes problémáit, külső és belső értékeit mutatja be a szerző több évtizedes megfigyelése és tapasztalata alapján. A tanulmány alapgondolata: Világosan kell megismerni a kis gyermek rajzolásának mibenlétét és helyes alapjait. Ez a gyermeki lélek megismeréséből fakad és a helyes rajztaní'áshoz vezet. A gazdagon illusztrált és magyarázó szöveggel ellátott tanulmány részletesen foglalkozik az *ösztönszerű* rajzolás korával, *a benső-szemléleti* rajzolás idejével és *a természet-szemléleti* rajzolás kezdetével, valamint a kettősirányú rajzolás korával. — A rajzoló gyermek alkotásait a 2 éves kortól a 7—8 éves korig ismerjük meg helyes analízissel. Különös jelentőséget tulajdonít a szerző a benső-szemléleti rajznak, amivel eddig rajzpedagógusok vagy egyáltalában nem foglalkoztak, és úgy az ösztönszerű rajzolásról azonnal áttértek a természetszemléleti rajzolásra, vagy csak ösztönszerűen érezték át a benső-szemlélet rajzolásnak és tanításának szükségességét, de nem tudták helyes tartalommal és megfelelő módon a rajzoktatásba beilleszteni. A tanulmány célja nemcsak a benső-szemlélet szerinti rajzolás tudatosítása, hanem helyet

biztosítani az iskolában az ösztönszerű, benső-szemléleti és a természet szemlélet rajzoktatásnak, a korszerű lélektan követelményeinek megfelelően.

Jánoska Tivadar.

Koltai István: A csurgói m. kir. áll. tanítóképző-intézet története. Szeged, 1933. (Közlemények a Szegedi M. Kir. Ferencz József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből, 31. sz.) 160 oldal.

Koltai István könyve egy 64 évig (1869—1933) működött magyar kultúrintézet érdekesen, tanulságosan, tudományos alapossággal megírt életrajza. A csurgói intézeti a kiegyezés után létesített első magyar tanítóképzők közé tartozott. Alapítója Eötvös József báró kultuszminiszter. A déli végeken, mostoha körülmények közt szolgálta a tanítóképzés nagy nemzeti fontosságú feladatát. Élete szakadatlan küzdelem, mert nincs megfelelő épülete, tanulóotthona. Küzdött e hiányok megszüntetéséért, végül már csak puszta létéért, fennmaradásáért, de a trianoni nyomorúság idején mégis bezárultak kapui. A kultuszkormányt a takarékosság és a tanítói túltermelés késztette 1933-ban az intézet megszüntetésére.

Koltai főkép e küzdelem feltárására törekedett munkájában. Könyve is az intézet évtizedes, hasztalan küzdelmének jegyében tagolódik nagyobb fejezetekre: I. Küzdelem önálló iskolaépületért. — II. Küzdelem internátusért. — III. Küzdelem az intézet áthelyezéséért. — IV. Küzdelem az intézet megszűnése ellen Közben megismerkedünk az intézet vezetőivel, tanári testületével s ennek tevékenységével, a növendékekkel, elhelyezésük, ellátásuk körülményeivel, a nevelés és tanítás módjaival, eszközeivel, eredményeivel. A könyv minden részlete elsősorban helyi vonatkozású, de a szerző arra is nagy gondot fordít, hogy monográfiája, a csurgói intézet sajátos élete a magyar tanítóképzés egyetemes keretében jelenjék meg. Így látjuk, hogy a magyar tanítóképzés terén az évtizedek során jelentkező törekvések, újítások mikép valósultak meg a csurgói intézetben. Az oktató- és nevelőmunka, intézeti szellem, vezetők, tanárok és növendékek lelki kapcsolatainak feltárása mellett aprólékos statisztikai adatok, táblázatok teszik teljessé, reális színezetűvé Koltai monográfiáját. Mindezek arról tanuskodnak, hogy a szerző a rendelkezésére álló forrásanyagot lelkiismeretesen, nagy szorgalommal aknázta ki.

A csurgói tanítóképző-intézet történetéről, küzdelméről egységes és teljes képet nyujt Koltai könyve. Érdekes és hasznos olvasmány a magyar közoktatásügy fejlődése iránt érdeklődők, a tanítóképzés jelenlegi munkásai s az intézet volt tanítványai számára egyaránt. A magyar tanítóképzés történetének hiányos irodalmában pedig Koltai monográfiája, mint alapos részlettanulmány, különösen értékes forrásul szolgál majdan annak, aki tanítóképzésünk történetének lehető teljes megírására vállalkozik. Ebből a szempontból kívánatos lenne, ha Koltai példáját a tanítóképzés munkásai közül mennél többen követnék más, élő intézetek történetének megírásával.

Dr. Mezősi Károly.

Árpád nyomda nyomása Szeged Nyomdáért felel Szittner János

TARTALOM.

	Oldal
Dr. ALDOBOLYI NAGY MIKLÓS: Gróf Teleki Pál — — —	97
Dr. BARANKAY LAJOS: A tehetségesek iskolájának tervezete — —	100
KEMÉNY GÁBOR: Dr. Nógrády László emléke — — —	109
Dr. KISS TIHAMÉR LÁSZLÓ: Gondolatok nemzetnevelésünk szervezéséről	114
ÉBER JÁNOS: Irodalomtanítás és esztétikai nevelés — — —	122
GÉHER LAJOS: A mezőgazdasági népiskola fejlődése — —	125
VICSAY LAJOS: Korszerű nevelés a történettanításban — —	128

IRODALOM.

HALASY-NAGY JÓZSEF: Ember és Világ *(Visy József)*; TERJÉK LÁSZLÓ: Költői műfajok — szemelvényekben *(Kajdi László)*; KORNIS GYULA: Birodalmi műveltség értéke *(Vajtai István)*; UHERKOVICH GÁBOR: A korszerű biológiai oktatás *(Czógler Kálmán)*; Dr. KISS TIHAMÉR LÁSZLÓ: A kátétanítás módszereinek történeti ismertetése *(Dr. Juhász Béla)*; BARTOS IMRE dr., MADÁCH LÁSZLÓ dr. és VAJTAI ISTVÁN: A te íróid *(Berky Imre)*; Dr. VERBÁNYI LÁSZLÓ: A soproni rajziskola története *(Dr. Wagner Ferenc)*; SCHÖPFLIN A.: Mikszáth Kálmán *(Visy József)*; KOMÁRNOKY GYULA: Gyermekrajzról *(Jánoska Tivadar)*; KOLTAI ISTVÁN: A csurgói m. kir. áll. tanítóképző-intézet története *(Dr. Mezősi Károly)* 135

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik évente legalább öt, kettős számjelzésű füzetben febr., ápr., jún., szept., és nov. hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla, felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1·20 P. kettős szám ára 2·40 P.